

München 1959

Die Phasenentwicklung der
Schulfilmbewegung in Deutschland

Horst Ruprecht

DIE PHASENENTWICKLUNG DER SCHULFIMBEWEGUNG
IN DEUTSCHLAND

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung der philosophischen Doktorwürde
der
Philosophischen Fakultät der Ludwig-Maximilian-
Universität München

von
Horst Ruprecht

aus
München

München 1959

Referent : Prof. Dr. Keilhacker
Korreferent : Prof. Dr. Lersch
Tag der mündlichen Prüfung : 17. 12. 1959

Diese Arbeit wurde von Herrn Professor Dr. Keilhacker angeregt und in vielfältiger Weise gefördert. Dafür bin ich ihm zu besonderem Dank verbunden.

Außerdem verdanke ich maßgeblichen Vertretern der Schulfilmbewegung wertvolle Einsichten und Hinweise, vor allem den Herren Direktor Fridolin Schmid, Rektor H. Belstler, Direktor H. Boß, Professor Caselmann, Dr. Cürlis, Direktor Franzen, Frau Dr. Grewe, Direktor Dr. Günther, Professor Dr. Hellpach †, Rektor Herzog, Professor Dr. Hübl, K. Koch, Frau Dr. Kochen, Herrn Oberstudienrat Dr. Nitzschke, Gewerbeoberlehrer Pätsch, Direktor Pfennig, Oberregierungsrat Schäfer, Rektor Wittmann †.

Ohne die großzügige Unterstützung durch mehrere Fachbibliotheken hätte sich die Arbeit nicht ermöglichen lassen. Dafür danke ich vor allem dem Britischen Film Institut in London, dem Deutschen Institut für Filmkunde in Wiesbaden, den Landesbildstellen in Berlin, Hamburg und München sowie dem Institut für Film und Bild, München.



Inhaltsverzeichnis

=====

Einleitung	S. 1a - 3a
I. Allgemeine Übersicht über die Geschichte der Schulfilmbewegung in Deutschland.	S. 1 - 6
II. Die einzelnen Entwicklungsphasen	
A) Die Hauptwurzeln der Schulfilmbewegung in Deutschland.	S. 7 - 13
B) Der Einfluss wichtiger pädagogischer Strö- mungen auf die erste Entwicklungsphase der Schulfilmbewegung.	S. 14 - 19
Die erste Entwicklungsphase von 1907 - 1917.	S. 20 - 60
C) Der Einfluss wichtiger pädagogischer Strö- mungen auf die zweite Entwicklungsphase der Schulfilmbewegung.	S. 61 - 66
Die zweite Phase der Entwicklung von 1919 - 1934.	S. 67 - 125
D) Der Einfluss der pädagogisch wirksamen Kräf- te auf die dritte Phase der Schulfilmbewegung.	S. 126 - 129
Die dritte Entwicklungsphase von 1934 - 1945.	S. 130 - 197
E) Der Einfluss pädagogischer Richtungen auf die derzeitige Entwicklungsphase der Schul- filmbewegung.	S. 198 - 207
Die vierte Entwicklungsphase der Schulfilm- bewegung.	S. 208 - 227
Literaturnachweis	S. 228 - 235

Digitized by the Internet Archive
in 2026

E I N L E I T U N G

=====

Sicher ist es kein Zufall, daß der Versuch, eine Geschichte der Schulfilmbewegung in Deutschland zu schreiben, erst jetzt, nach über 1/2 Jahrhundert praktischer Arbeit mit dem Lehrfilm unternommen wurde.

Ansätze dazu gab es schon früher, wie etwa den Beitrag von Dr.O. Kalbus*, der aber doch mehr den Forschungsfilm behandelte und außerdem schwerpunktmäßig eine Bestandsaufnahme der ersten Jahre der Weimarer Republik bot. Seine umfangreiche Arbeit fand daher bei den Experten der Schulfilmbewegung nur eine mäßige Resonanz und erfuhr manche herbe Kritik. Später forderte Dr. K. Zierold wiederholt zu einer solchen Arbeit auf.** Auch Dr. Gauger, der Präsident der "Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht" schloß sich Zierolds Forderung an und sagte die Veröffentlichung einer Abhandlung über die Geschichte des Unterrichtsfilmes zu, die nach ihm bis zum 26. Juni 1944 vorliegen sollte.*** Die Arbeit kam über den Versuch einer ersten Quellensammlung nicht hinaus, wobei sich bemerkenswerterweise mehr Material zur ersten als zur zweiten Epoche fand. Das meiste fiel in Berlin den Bombenangriffen zum Opfer. Auch die von Dr. Walther Günther, einem der führenden Vertreter der Schulfilmbewegung, 1938 begonnene Habilitationsschrift über dieses Thema wurde nicht vollendet.

So mußte die Aufgabe neu gelöst werden. Dies geschah unabhängig an zwei verschiedenen Stellen.

Im Institut für den wissenschaftlichen Film in Göttingen wurden vom dortigen Referenten für Geschichte, Dr. F. Terveen, in jahrelanger Sammelarbeit seine "Dokumente zur Geschichte der Schulfilmbewegung

* Dr.O. Kalbus "Der Deutsche Lehrfilm in der Wissenschaft und im Unterricht", Berlin 1922

** Dr. K. Zierold "Wesen und Werden des Unterrichtsfilms in Deutschland", Stuttgart und Berlin 1941, S. 2o Fußn. 24

***Dr. K. Gauger "Der Unterschied zwischen 'Lehrfilm' und 'Unterrichtsfilm' in "Film und Bild", 8. Jhrg. Heft 9, S.111

in Deutschland" zusammengetragen. Aus der Sache ergab sich für ihn die Unterteilung in vier deutlich voneinander unterschiedene Epochen. Er legte seine Arbeit als Beiträge zur Filmforschung vor. Sie erschien im Dezember 1958 im Verlag Lechte, Emsdetten.

Auch im "Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht" in München bemühte sich der Referent für Geschichte um eine Sammlung der wichtigsten Quellen zur Geschichte der Schulfilmbewegung. Dabei wurde besonderer Wert auf die pädagogisch-methodischen Fragen gelegt.

So entstanden nahezu gleichzeitig und völlig unabhängig voneinander zwei Arbeiten über dasselbe Gebiet, die aber dennoch wesensverschieden sind. Während die Terveen'sche Publikation eine reiche Quellsammlung darstellt, die, da sie die äußerlich erkennbare Geschichte minutiös und ausgewogen wiedergibt, etwas stärker die organisatorischen Probleme berücksichtigt, bringt die vorliegende Abhandlung eine zusammenhängende Interpretation der Entwicklung unter besonderer Betonung der pädagogisch-methodischen Fragen. Dabei verdankt der Verfasser Herrn Dr. Terveen die Kenntnis der Dokumente Nr. 25, 26 und 40 d, die ihm trotz mehrjähriger intensiver Sucharbeit nicht zugänglich waren. Insbesondere die von F.X. Schönhuber (Dokument Nr. 25 der erwähnten Sammlung) geäußerten Gedanken waren dazu angeht, die schon abgeschlossene Untersuchung noch einmal zu überarbeiten. Dabei wurden alle Zitate, soweit sie in der Terveen'schen Veröffentlichung enthalten sind, auf diese bezogen. Ein solches Vorgehen erschien deshalb angebracht, weil die meisten frühen Quellen nur noch in wenigen Exemplaren, teilweise sogar nur in Unikaten vorliegen und daher nur schwer zugänglich sind.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Quellenmaterial ergaben sich zwingend zwei Gedanken. Zunächst zeigte sich, daß die Geschichte der Schulfilmbewegung nicht stetig verlief, sondern in vier deutlich unterscheidbare Epochen zerfiel (hierbei wird die Vorgeschichte von der eigentlichen Entwicklung getrennt betrachtet). Außerdem ergab eine genauere Verlaufsanalyse, daß diese Geschichte von bestimmten Entwicklungstendenzen sowohl im Hinblick auf die technische wie auch auf die organisatorische und pädagogische Entwicklung beherrscht war.

Auf technischem Gebiet führte die Richtung vom 35 mm- zum 16 mm-Format, vom grobkörnigen zum feinabgestimmten, vom schwarzweißen zum farbigen, vom stummen zum Tonfilm.

Im organisatorischen Bereich folgten auf die vielfältigen konkurrierenden Einzelbemühungen in der ersten Phase erste Ansätze einer Koordination der Kräfte unter behutsamer staatlicher Förderung in der zweiten und eine sinnvolle Zentralisierung mit starker staatlicher Unterstützung in den beiden letzten Phasen.

Auch im pädagogischen Sektor läßt sich eine Entwicklungslinie herausarbeiten, die von allgemein belehrenden Filmprogrammen über den reinen Lehr- zum Unterrichts- und schließlich zum erziehenden Unterrichtsfilm verläuft.

In den folgenden Ausführungen wird der Versuch unternommen, zunächst die Gesamtentwicklung zu skizzieren und danach die Entwicklungslinien innerhalb der einzelnen Epochen und im Gesamttablauf ausführlich nachzuweisen.

Allgemeine Übersicht

über die Geschichte der Schulfilmbewegung in Deutschland

Überblickt man heute den Entwicklungsverlauf der Schulfilmbewegung, der sich sowohl aufgrund mündlicher Zeugnisse von Männern, die ihn von Anfang an miterlebt und mitgetragen haben als auch - und vor allem - aus schriftlichen Quellen der jeweiligen Epoche nachzeichnen läßt, so können in Deutschland vier bedeutende und prinzipiell von einander abweichende Phasen unterschieden werden.

Die erste begann im Jahre 1907, als eine von Hamburg ausgehende Bewegung zum Schutze der Jugend vor Schund- und Kitschfilmen an verschiedenen Orten Deutschlands anregend wirkte und so zu einem mannigfaltigen Bemühen führte, neben Repressivmaßnahmen gegen den schlechten, vor allem durch Förderung des bildenden und guten unterhaltenen Films dieses neuartige Mittel der Erziehung dienstbar zu machen. Der Höhepunkt dieser Epoche lag in den Jahren unmittelbar vor Ausbruch des 1. Weltkrieges. Wegen der technischen Schwierigkeiten - es gab damals nur großformatige Filme, vor allem in 35 mm Format von leichter Entflammbarkeit und ziemlich umständliche und teure Vorführgeräte - fanden Veranstaltungen fast ausnahmslos im Kino statt. Die damit verbundenen finanziellen Schwierigkeiten brachten es mit sich, daß praktisch nur selten mit dem Film als neuartigem Anschauungsmittel gearbeitet werden konnte. Um so gründlicher befaßten sich Lehrer aller Schulgattungen mit der Lösung der damit verbundenen didaktischen und methodischen Probleme, so daß die Bedeutung der ersten Epoche überwiegend in der theoretischen Auseinandersetzung mit den Grundfragen einer Filmpädagogik liegt. Darüber hinaus wurden auch die Behörden und die Öffentlichkeit durch das reichhaltige und wertvolle Schrifttum mit den damit zusammenhängenden Problemen in Berührung gebracht und außerdem erste Erfahrungen mit organisatorischen Maßnahmen gewonnen, so daß die spätere Entwicklung gut vorbereitet wurde.

Durch den Weltkrieg brach diese Arbeit fast völlig zusammen, da sich die Gemeinden, die die Hauptlast der Bewegung getragen hatten, infolge der Kriegsverhältnisse ganz anderen Aufgaben zuwenden mußten. Dennoch wurden die erreichten Ergebnisse in stiller und geduldiger

Arbeit von den beteiligten Pädagogen bewahrt und weitervermittelt. Sogar organisatorisch reichte eine Verbindung über die mustergültigen und zähen Bemühungen der Männer um die Stettiner Urania durch den ganzen I. Weltkrieg bis zur nachfolgenden zweiten Epoche.

Diese begann 1919 mit der Errichtung der "Bildstelle beim Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" in Berlin. Von dem allgemeiner pädagogischen Aufschwung der zwanziger Jahre wurde auch die Schulfilmbewegung emporgetragen. In der Zwischenzeit hatte sich allerdings die Hauptlast der praktischen Filmarbeit auf die Volksschullehrerschaft verlagert. Zahlreiche Veröffentlichungen jener Zeit beweisen das rege Interesse, das man jetzt in Deutschland diesen Fragen zuwandte.

Lag die Führung in der internationalen Entwicklung bis 1919 eindeutig bei den französischen sowie englischen Filmherstellern und Pädagogen, so arbeiteten sich in der Folgezeit sowohl die deutschen Filmproduzenten als auch die führenden Pädagogen und Organisatoren zu ebenbürtigen Partnern empor. Der 1918 gegründete "Bilderbühnenbund deutscher Städte" gab die organisatorische Grundlage für die regionale Weiterentwicklung, die außerdem zu halbamtlichen und teilweise amtlichen Stadt-, Kreis- und Landesbildstellen führte. Um eine gewisse Koordination auf partnerschaftlicher Basis bemühten sich die leitenden Mitarbeiter der Bildstelle des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin. Auch die amtliche bayerische Bildstelle in München war in diesem Sinne tätig. Die bedeutenden Erfolge, die die deutsche Schulfilmbewegung in jenen Jahren trotz größter wirtschaftlicher Schwierigkeiten aufweisen konnte und die vorbildliche demokratische und pädagogische Grundhaltung ihrer führenden Vertreter, ließen im Ausland schon bald den Wunsch aufkommen, Deutschland an der internationalen Schulfilmbewegung zu beteiligen. Es setzte eine überaus förderliche und fruchtbare Zeit ein, mit vielen nationalen und internationalen Kongressen, auf denen Erfahrungen ausgetauscht und richtungsweisende Beschlüsse gefaßt werden konnten. Damals wurde die Theorie des Schulfilms allgemeingültig entwickelt, der Begriff des Unterrichtsfilms einge-

führt, Grundsätze der didaktischen Stummfilmgestaltung aufgestellt und erprobt, und ab 1932 mit der Einführung des billigen und schwer entflammbaren 16 mm Schmalfilmes auch die technische Möglichkeit geschaffen, mit kleinen und handlichen Vorführgeräten in jedem Klassenzimmer Stummfilme zu zeigen. Es fehlte in Deutschland ebenso wie in anderen Ländern in dieser Situation lediglich an der großzügigen finanziellen Unterstützung durch den Staat oder die Filmwirtschaft, um den Unterrichtsstummfilm auf breiter Basis in die Schulen zu bringen.

Das geschah indessen bald durch den Nationalsozialismus. Im Jahre 1934 - damit beginnt die 3. Phase der Gesamtentwicklung - wurde die "Reichsstelle für den Unterrichtsfilm", die spätere "Reichsanstalt" in Berlin geschaffen. Sie war von den obersten Erziehungs- und Unterrichtsbehörden ins Leben gerufen worden und bildete einen natürlichen Abschluß und zugleich die Fortführung der bis dahin erfolgten Entwicklung. Auf der internationalen Lehrfilmkonferenz des Jahres 1934 in Rom waren nahezu alle Forderungen, die in der Reichsanstalt später ihre Erfüllung fanden, bereits erhoben worden. Die von der späteren Reichsanstalt praktizierten Verfahrensweisen wurzeln fast ausnahmslos in der vorhergegangenen Entwicklung, nur eins hob sie prinzipiell gegenüber früher ab: Mit ihrer Schaffung wurde das föderalistische Prinzip im kulturellen Sektor und speziell in der Schulfilmarbeit verlassen zugunsten eines strengen Zentralismus. Die erheblichen finanziellen Mittel, die zum Ausbau der Unterrichtsfilmarbeit erforderlich waren, sollten, einer Anregung aus den zwanziger Jahren folgend, die Schüler durch den sogenannten Lernmittelbeitrag selbst aufbringen, der pro Kopf jährlich 80 Pfennig betrug und z.T. für die Produktion von Filmen, zum anderen Teil für die Beschaffung von Vorführgeräten und Kopien verwendet wurde. Das System der Landes- sowie der Stadt- und Kreisbildstellen wurde vervollständigt und ein eindeutiges Zuständigkeitsverhältnis geschaffen mit klarer Abgrenzung der jeweiligen Aufgabenbereiche. Auch die Verpflichtungen der Kommunen, Landkreise und Länder wurden geregelt und damit der Grund gelegt für einen schon seit langem von den Schulfilmbewegungen vieler Staaten geforderten planmäßigen Einsatz des Unterrichtsstummfilms im Klassenzimmer.

Wenn diese Leistungen auch durch das neue Regime ermöglicht wurden, so sind sie trotzdem überwiegend das Verdienst von Dr. Zierold, einem Mann von ungewöhnlicher Tatkraft, scharfem Verstand und größtem Verhandlungsgeschick, der im damaligen Unterrichtsministerium zusehen mußte, wie Dr. Goebbels einen Bereich nach dem anderen in sein Propagandaministerium herüberholte. Es gelang ihm, den Reichsminister für Erziehung und Unterricht für den Plan einer straffen Organisation der Schulfilmbewegung zu gewinnen, der keine übermäßigen Kosten verursachte und dennoch außergewöhnliche Möglichkeiten in sich barg.

Im Schatten der Rivalität der beiden Ministerien entwickelte die Reichsanstalt, die als GmbH nur halbamtlichen Charakter besaß, eine reiche und fruchtbare Arbeit. Allerdings mußten dem neuen Regime manche Konzessionen einverräumt werden. Außerdem waren jene Vorteile durch einen entscheidenden Nachteil erkauft: Während die Schulfilmbewegung in den ersten beiden Phasen immer auch den freien Bildungsraum mitbetreute und ihr Augenmerk sehr stark dem erzieherischen Film der Kinos zuwandte sowie sich um Filmerziehung intensiv bemühte, ja von ihr sogar ausgegangen war, galt das Interesse von 1934 bis 1945 ausschließlich dem Unterrichts- und Hochschulfilm. Durch die Verengung der Blickrichtung wurden zwar große Erfolge für die Arbeit mit dem Unterrichtsstummfilm und dem Hochschulfilm erzielt, die ebenso wichtige Aufgabe der Filmerziehung wurde an die Partei und die Hitlerjugend abgetreten, wodurch ein Bereich aus der Schulfilmarbeit ausgeklammert wurde, dem viele Pädagogen früher ihr Hauptaugenmerk zugewandt hatten. Doch trifft die verantwortlichen Initiatoren der "Reichsanstalt" kein Vorwurf. Bei den bestehenden Verhältnissen gab es für sie keine andere Wahl, ja sonst eine zu starke Politisierung der Filmarbeit unvermeidlich gewesen, ja vermutlich sogar die ganze Schulfilmbewegung zum Propagandaministerium geschlagen worden wäre. Dieses lieferte dann auch für die staatspolitischen Schulfilmveranstaltungen und die Jugendfilmstunden der Hitlerjugend umfangreiches Material.

In unermüdlicher Arbeit war in der Reichsanstalt schließlich der Stil des Unterrichtsstummfilms, der zu gleichen Teilen von pädagogisch-didaktischen, entwicklungspsychologischen und filmischen Forderungen

geprägt ist, entwickelt worden, als der furchtbare Zusammenbruch im Jahre 1945 die ganze Arbeit zu vernichten drohte. Die Reichsanstalt wurde aufgehoben.

Jetzt begann der mühsame Kampf der Landes- sowie Kreis- und Stadtbildstellen in den einzelnen Besatzungszonen und Ländern um ihre Existenz. Es galt, die unter großen Opfern aufgebauten Archive, sowie die Vorführgeräte für die zukünftige Arbeit zu retten und gleichzeitig jene Filme auszumerzen, die technisch oder inhaltlich nicht mehr geeignet waren. Nun erst zeigte sich die sachlich fundierte Arbeit der Reichsanstalt aus den vorangegangenen Jahren. Die überwiegende Mehrzahl aller Filme konnte ohne jede Änderung für die weitere Bildungsarbeit verwendet werden. Aber das vorhandene Material reichte bei weitem nicht aus. Daher wurde für die britische Besatzungszone das "Institut für Film und Bild" bereits 1946 in Hamburg eröffnet, während im gleichen Jahr für die amerikanische Zone in München das "Institut für den Unterrichtsfilm" geschaffen wurde. Durch die Vereinigung der drei westlichen Besatzungszonen ergab sich bald die Notwendigkeit einer Zusammenlegung der beiden Schulfilm Institute zum "Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht" in München. Seit 1950 arbeitet dieses Institut, als GmbH auf gemeinnütziger Basis von den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer ins Leben gerufen und getragen, daran, optisch-akustische Hilfsmittel für die Schulen, die Jugendpflege und Erwachsenenbildung zur Verfügung zu stellen. Das bewährte System der Landes-, Kreis- und Stadtbildstellen wurde beibehalten. Dennoch unterscheidet sich die heutige Organisationsform dadurch von der unmittelbar vorangegangenen, daß der föderalistische Grundsatz, entsprechend den früheren Traditionen, wieder stärker verankert wurde. Auch in den Aufgaben und Zielsetzungen schließt sich das neue Institut, durch Einbeziehung der filmerzieherischen und allgemein volksbildnerischen Arbeit, wieder stark an den Geist der ersten beiden Epochen an, wenngleich durch die verbesserten technischen Möglichkeiten ganz andere und neue Filmformen entwickelt werden. Waren die ersten drei Epochen dem Stummfilm gewidmet, so setzt sich die gegenwärtige Entwicklungsphase überwiegend mit den Gestaltungsproblemen und den pädagogisch-methodischen Fragen des Ton- sowie des Farbtonfilms

auseinander, wobei die wesentlichen Impulse und Anregungen hauptsächlich von den Landesbildstellenleitern, den Mitgliedern des Kuratoriums sowie den leitenden Angestellten des Instituts ausgehen. Auch die verschiedenen jugendfilmerzieherisch tätigen Organisationen und wissenschaftlichen Institute sowie die Einrichtungen der Erwachsenenbildung nehmen hierauf Einfluß. Vor allem aber ist es der Leiter des Instituts, Direktor Fridolin Schmid, der die gegenwärtige Entwicklung durch seine starke Persönlichkeit und seine schöpferische Initiative entscheidend mitgestaltet. Ihm ist es auch zu danken, daß die Vertreter der Bundesrepublik seit Jahren als Mitglieder in der internationalen Arbeitsgemeinschaft für den Unterrichtsfilm und anderen überregionalen Vereinigungen wieder mit den Pädagogen aus anderen Ländern und Kontinenten gemeinsam die Probleme des Schulfilms erörtern und ihrer Lösung entgegenführen dürfen. Damit befindet sich nach teilweise stürmischem Vorwärtsdrängen, teilweise langsamem Reifen die Schulfilmbewegung Deutschlands wieder in einer ähnlichen Situation wie schon in den zwanziger Jahren.

Aber dennoch ist die Lage gegenüber damals grundverschieden, denn seit dem 17. August 1950 arbeitet in Ostberlin das "Zentralinstitut für Film und Bild in Unterricht, Erziehung und Wissenschaft", das mit Wirkung vom 1. Oktober 1954 unter dem Namen "Deutsches Zentralinstitut für Lehrmittel (DZL)" einen umfangreicheren allgemeinpädagogischen Aufgabenkreis unter Einschluß der optisch-akustischen Lehrmittel zugewiesen erhielt. Das Ministerium für Volksbildung stellt ungewöhnlich große Mittel zur Finanzierung der Aufgaben dieser Institution zur Verfügung, besitzt dafür aber auch zusammen mit dem Ministerium für Arbeit und Berufsausbildung sowie dem Staatssekretariat für Hochschulwesen Weisungsbefugnis bzw. Einspruchsrecht. Aufbau und Organisation der Schulfilmeinrichtungen sind streng zentralistisch durchgeführt und gewährleisten, daß zahlreiche Filme für den Unterricht und die politische Bildung jeder Zeit verfügbar sind. Während aber in der Bundesrepublik sowohl Themen wie auch Gestaltung primär unter dem Gesichtspunkt der allgemeinen Menschenbildung, d.h. unter weitgehender Berücksichtigung kultureller und sittlicher Werte erarbeitet werden, dienen in Ostdeutschland die optisch-akustischen Hilfsmittel vor allem der politischen und polytechnischen Bildung sowie der Vermittlung von Wissensstoffen.

II

DIE EINZELNEN ENTWICKLUNGSPHASEN.

A. Die Hauptwurzeln der Schulfilmbewegung in Deutschland.

Die Schulfilmbewegung setzte in Deutschland im Jahre 1907 ein. Sie ist zunächst als Gegensatz der Pädagogen gegen einen immer mehr entartenden Kinobetrieb und eine entsprechende Schund- und Kitschfilmproduktion zu verstehen. Trotzdem gehen ihre eigentlichen Wurzeln auf andere Filmformen zurück.

1. Der Forschungsfilm.

Die erste und wichtigste ist der Forschungsfilm. Durch ihn wurde die Entwicklung des Kinematographen in entscheidender Weise gefördert, ja überhaupt erst ermöglicht.

Schon 1874 hatte der französische Astronom Jules Janssen einen photographischen Revolver konstruiert, der mit Hilfe eines Uhrwerks betrieben wurde und in regelmäßigen Zeitabständen bis zu 48 Bilder auf eine ringförmige Platte aufnehmen konnte. Mit Hilfe dieses Apparates wurde der Vorübergang der Venus vor der Sonne in Sekundenabständen in Bildern festgehalten, die bei der Vorführung in entsprechender Geschwindigkeit ablaufen konnten, wodurch ein Bewegungseindruck entstand. Es war also wissenschaftliches Interesse, das den ersten entscheidenden Schritt auf dem Wege zur Kinetographie ermöglicht hatte.*

Drei Jahre später benutzte in Kalifornien E. Muybridge eine Batterie von 24 Kameras, um die Bewegung eines laufenden Pferdes zu veranschaulichen. Quer über die Bahn ließ er zum Auslöser jeder Kamera einen dünnen Faden spannen. In der gleichen Abfolge, wie das Tier in seiner Bewegung die Fäden zerriß, wurden die Verschlüsse ausgelöst. Muybridge führte diese bewegten Bilder mit seinem Zoopraxiskop ab 1879 in San Franzisko und später auch in London, Paris und Berlin vor.**

* Bulletin de la société de photographie 20 Paris, 1874, pg.197

** Photographisches Wochenblatt Nr.8, Berlin 1882, S. 108

Angeregt durch die Arbeiten von Muybridge und in Weiterbildung des photographischen Revolvers von Janssen konstruierte der franz. Physiologe E.I. Marey eine photographische Flinte. Er beabsichtigte, mit ihr Reihenaufnahmen über den Vogelflug anzufertigen, um wissenschaftlich noch nicht abgeklärte Bewegungsfolgen herauszufinden. Durch eine sinnreiche Anordnung gelang es ihm, innerhalb einer Sekunde 12 Aufnahmen auf eine runde Platte zu bringen, die automatisch mit Hilfe eines Uhrwerkes und einer eingebauten Sperrvorrichtung weitergedreht wurde.[✱] Ebenfalls zur genaueren Bestimmung von Bewegungsabläufen führte Marey das Verfahren der Reihenphotographie durch mehrfache Belichtung auf die gleiche Platte ein. Diese Technik verfeinerte er im Laufe der Zeit immer weiter und gelangte so zu wertvollen Erkenntnissen.

Darüber hinaus wurden noch viele Versuche unternommen, um für die wissenschaftliche Forschung Verfahren zum Studium und zur Fixierung von Bewegungsvorgängen zu finden. Doch können sie hier aus Platzmangel nicht aufgezeigt werden, auch sind sie in jeder einschlägigen Geschichte der Kinematographie aufgeführt. Als bedeutende Stationen auf diesem Weg dürfen noch das Projektions-Praxinoskop von Reynaud und die Hochfrequenzaufnahmen von Marey erwähnt werden. Diese erlaubten, durch Erhöhung der Arretierungszahl bis zu 120 Bilder in der Sekunde aufzunehmen. Besonders berühmt geworden sind die Aufnahmen der fallenden Katze vom Jahre 1894, die mit 60 Bildern pro Sekunde aufgenommen wurden. Marey gab sie mit Hilfe des Lebensrades verlangsamt wieder und wandte so erstmalig das Prinzip der Zeitlupe an.^{✱✱}

Auf diesen Forschungen aufbauend, aber von einer anderen Zielsetzung geleitet, entstand das Kinetoscope von Edison 1893, das die Brüder Lumière in Lyon anregte, einen Filmbandapparat zu entwickeln, der unter der Bezeichnung Cinématographe, sich sowohl für die Aufnahme wie auch für die Wiedergabe eignend, 1895 in den Handel kam. Er enthielt zwar sehr viele eigene Konstruktionselemente

✱ Bulletin soc. franc. phot. 28 Paris 1882, pg.127/195

✱✱ Comptes rendus acad. 119, Paris 1894, pg. 714

übernahm jedoch das Filmband von 35 mm Breite von Edison. Der Apparat erfuhr im Laufe der folgenden Jahre noch weitere Verbesserungen und trug ganz wesentlich zur schnellen Einführung der Kinetographie bei.

Durch die Verwendung dieser besseren Geräte erhielten die wissenschaftlichen Institute ein vorzügliches Mittel, um ihre Bewegungsstudien fortzusetzen. Ein Teil der so gewonnenen Aufnahmen fand, wenn auch nur vereinzelt, den Zugang zu den Schulen. Vor allem in Frankreich war schon kurz vor der Jahrhundertwende eine Auswertung mancher wissenschaftlicher Filme im Unterricht festzustellen. Auch in den Vereinigten Staaten finden sich etwa um die gleiche Zeit erste Ansätze dieser Art.

Immer stärker wurden jetzt auch Zeitraffer- und Zeitdehneraufnahmen zur Veranschaulichung von Bewegungsvorgängen, die sich der normalen Beobachtung entziehen, angewendet. Außer Le Dantec in Frankreich (ab 1897) arbeitete besonders der Leiter des Leipziger botanischen Institutes Wilhelm Pfeffer seit 1899 daran, diese Verfahren für den Universitätsunterricht auszuwerten. Zunächst bemühte er sich darum, den Projektionsapparat zur Demonstration von Lebensvorgängen einzusetzen. In den Jahrbüchern für wissenschaftliche Botanik erschien bereits im Jahre 1900 ein Aufsatz aus seiner Hand, der die Wichtigkeit der Demonstration von lebenden Organismen und vitalen Vorgängen darlegte.*

Vor ihm hatte der Wiener Anatom Strecker die Makroprojektion benutzt; Pfeffer baute das Verfahren systematisch aus und setzte dieses neuartige Mittel in seinen Vorlesungen und Übungen häufig ein. Darüber hinaus führte er in Deutschland als erster kinematographische Projektionen durch. Die frühesten Aufnahmen, die vor allem durch die Mithilfe seines Mechanikers Bartling zustande kamen, zeigten die geotropische Aufkrümmung des Stengels einer horizontal gestellten Pflanze. Dadurch, daß die Wiedergabe der Bilder in

* Prof. Dr. W. Pfeffer, "Die Anwendung des Projektionsapparates zur Demonstration von Lebensvorgängen", 'Jahrbücher für wissenschaftliche Botanik' 1900, S. 738-743

vielfach schnellerem Tempo erfolgte, als die Aufnahmen durchgeführt worden waren, gelang es Pfeffer, Bewegungen sichtbar zu machen, die vorher noch nie ein Menschenauge wahrgenommen hatte. Weitere Versuche galten den Schlafbewegungen der Blätter von *Desmodium Gyrans* und *Mimosa Speggazinii* sowie der Keimung von *Vicia Faba* und der Entwicklung der Tulpe vom Hervortreten der Pflanze aus dem Boden bis zur Entfaltung der Blüte.

Manche Schüler Pfeffers wurden durch seine bahnbrechenden Arbeiten und sein Beispiel für den Einsatz des Kinematographen in Forschung und Lehre gewonnen. Mehrere von ihnen setzten später wissenschaftliche Filme im Unterricht der höheren Schulen ein und förderten so die Schulfilmbewegung auf dem Gebiet der Naturwissenschaften, vor allem aber der Biologie. Die erste Schulfilmvorführung dieser Art läßt sich in Deutschland im Jahre 1903 nachweisen. Sie fand in Jena statt und wird von W. Stolte erwähnt. Dr. Siedentopf führte damals den Lehrfilm "Aus dem Leben der Mikroorganismen" mit großem Erfolg vor. *)

Etwa gleichzeitig mit Pfeffer, also noch vor der Jahrhundertwende hatte Meister Filme über medizinisch-biologische Themen hergestellt, die als erste Versuche populär-wissenschaftlicher Art bezeichnet werden können.

2. Die Aktualitäten und Filmberichte.

Neben den wissenschaftlichen und vorab biologischen Filmen gab es aber noch eine zweite Filmart, die für die Schulfilmbewegung eine große Bedeutung besaß. Es waren die gewerblich ausgewerteten kurzen Filmberichte über aktuelle Ereignisse aller Art. So wie die ersten Filmprogramme Lumières, Skladanowskys, Meisters und anderer überwiegend aus kurzen Folgen solcher Aktualitäten aufgebaut waren und erst nach der Jahrhundertwende die ersten

*) W. Stolte, "Aus der Arbeit einer Schullichtbildstelle" in 'Der Bildwart' Heft 3, März 1925, S.283

Filmchen mit spielfilmähnlichem Charakter erschienen, blieb für die Schulen auch später jene Filmart eine der wichtigsten Quellen. Die Aufnahmen von Haupt- und Staatsaktionen, Manövern, ~~Stettenpa-~~ raden u.ä. eigneten sich besonders für den Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht, während die Filme über Städte, Landschaften, Naturerscheinungen und Ausschnitte des täglichen Lebens überwiegend in der Erdkunde Verwendung fanden.

Da jedoch die Vorführapparate außergewöhnlich groß und sehr teuer waren, sowie die Filmvorführungen besonderen feuerpolizeilichen Vorschriften unterlagen, gab es damals nur höchst selten eine Möglichkeit, Vorführungen in den Schulen selbst zu veranstalten. Lediglich Frankreich bildete in Europa hiervon eine Ausnahme. In Deutschland waren die Lehrer darauf angewiesen, wenn sie Filme zeigen wollten, mit ihren Klassen Kinotheater aufzusuchen.

Während der ganzen ersten Epoche der Schulfilmbewegung, also von 1907-1917 blieben die Filme mit lehrhaftem Charakter, die praktisch verwertet und deren Probleme theoretisch erörtert wurden, auf die drei Fachgebiete Biologie, Erdkunde und Geschichte beschränkt.

Die Tatsache, daß der Forschungsfilm die erste und wichtigste Wurzel der Schulfilmbewegung ist, war bisher praktisch unbekannt, da sie sich weder bei Schultze* noch bei Kalbus** findet. (Diese beiden Publikationen wurden bei kürzeren Abhandlungen meistens als Hauptquellen ausgewertet). Der Hauptgrund für die bisherige Betrachtungsweise liegt wohl in erster Linie darin, daß viel zu wenig von den methodischen und filmgestalterischen Fragen ausgegangen wurde, sondern fast immer organisatorische Probleme im Vordergrund standen. Das gilt auch für die neueste Veröffentlichung zu diesem Thema von S. Haeger***.

* Dr. E. Schultze "Der Kinematograph als Bildungsmittel", Halle/Saale, 1911

** Dr. O. Kalbus "Der Deutsche Lehrfilm", Berlin 1922

*** S. Haeger "Zur Geschichte des Lehr- und Unterrichtsfilms" in "Film, Bild, Ton", München 1958, S. 3/3; u. 41/5 - 44/5.

Fragt man dagegen nach den Filmformen, die der Schulfilmbewegung in der ersten Zeit zur Verfügung standen, so wird die doppelte Wurzel klar.

3. Der Schulfilm in Frankreich und Deutschland vor 1907.

Der Einsatz von Filmen für Schulen war in den beiden Ländern sehr unterschiedlich verlaufen. In Frankreich hatte schon im Jahre 1894 der Volksbildungskongreß in Nantes sich mit dem Problem auseinandergesetzt, ob es zweckmäßig sei, dem Unterhaltungs- und Bildungsbedürfnis der breiten Massen durch Vorführung von "Lebensbildern" entgegenzukommen. Diese Frage wurde vorbehaltlos bejaht. Dadurch wurde die Entwicklungⁱⁿ überaus vorteilhafter Weise gefördert.

Doch auch streng pädagogisch arbeitende Körperschaften zeigten schon früh Interesse für die Vorführung von Filmen. Noch vor der Jahrhundertwende hat das "Musée Pédagogique" mit der Sammlung von kinematographischen Bilderreihen begonnen und diese zusammen mit seinem reichen Lichtbildsammlungen in ganz Frankreich für volkstümliche Vorträge und Schulveranstaltungen zur Verfügung gestellt. Im Jahre 1906 wurden in Frankreich von der "Société Nationale pour Conférences Populaires" 119 220 Vorträge veranstaltet, bei denen Lichtbilder bzw. kinematographische Aufnahmen Verwendung fanden. Für diesen Zweck standen 74 große Projektionsapparate zur Verfügung. Obwohl diese Veranstaltungen in erster Linie volksbildenden Charakter trugen, wurden sie gelegentlich auch für Schulen zugänglich gemacht.*

In Deutschland stand die Schule, von vereinzelten Ausnahmen abgesehen (s. weiter oben), in der Zeit vor 1907 dem Kinematographen gleichgültig gegenüber.

Nachdem vor allem durch Skladanowsky, Meißter u.a. der Kinematograph seit 1895/96 auch hier zum beliebten Volksunterhaltungsmittel geworden war, griffen drittklassige Schauspieler, Variété-

* Dr. E. Schultze a.a.O. S. 4 ff.

bühnendirektoren und Schausteller lebhaft nach diesen Sensationsnummern und führten sie mit größtem Erfolg auf Jahrmärkten, Rummelplätzen und Messen vor. Überall schossen Kinobuden nur so aus dem Boden und dienten dem Schaubedürfnis und Erlösnishunger des Volkes. Die Kinobudenbesitzer erzielten mit den grausamsten und anzüglichsten Filmen die größten finanziellen Erfolge. Daher stellten sie ihre Programme immer stärker auf solche Schund- und Kitschfilme ab. Sehr scharf nahm die Presse dagegen Stellung. Auch die Lehrerschaft und der Gesetzgeber traten schon bald auf den Plan, um diesem Unwesen zu steuern.

Damit beginnt in Deutschland die Schulfilmbewegung nicht von einer starken Position aus zu wirken, wie in Frankreich, sondern sie fängt mit einem Abwehrkampf gegen die verderblichen Einflüsse eben jenes Mittels an, mit dessen Hilfe sie eine Bereicherung der Bildungsarbeit zu erreichen hoffte. Die Nachwirkungen dieser Tatsache hemmten die deutsche Entwicklung noch lange Zeit und ließen sie nur auf Umwegen zu ihrem Ziel gelangen.

B) DER EINFLUSS WICHTIGER PÄDAGOGISCHER STRÖMUNGEN AUF DIE ERSTE ENTWICKLUNGSPHASE DER SCHULFILMBEWEGUNG

Bevor im einzelnen aufgezeigt wird, wie sich die Schulfilmbewegung organisatorisch und pädagogisch-didaktisch in der ersten Phase entwickelt hat, soll versucht werden, ihre Abhängigkeit von bedeutenden pädagogischen Strömungen herauszuarbeiten. Vorweg sei betont, daß eine eindeutige Zuordnung zu einer bestimmten Richtung nach den augenblicklich greifbaren Quellen nicht vorgenommen werden kann. Dennoch lassen sich gewisse Einflüsse feststellen. Sie ziehen sich durch alle 4 Epochen der Schulfilmbewegung hindurch und tragen entweder schulreformerische oder konservative Züge, wobei der Anteil der letzteren im Laufe der Entwicklung mehr und mehr zurückging. Allerdings hat die konservative Haltung durch die radikale Zuwendung zum Lernschulprinzip in der "DDR" gegenwärtig wieder an Bedeutung gewonnen.

Zunächst seien die reformerischen Bemühungen aufgezeigt. Der wichtigste praktische Einfluß kam von der Kunsterziehungsbewegung. Sie entstand gegen Ende des 19. Jahrhunderts und gilt seit Erscheinen des Buches von Julius Langbehn "Rembrandt als Erzieher" 1890 als eigene pädagogische Richtung. So wie Langbehn sich gegen die völlig einseitige Bildungstheorie der Herbartianer auflehnte, kämpften auch Karl Lange, Ferdinand Avenarius und vor allem Alfred Lichtwark gegen die Verabsolutierung der intellektualistischen Bildung. Sie wollten andere Bereiche als nur den Verstand ansprechen. Die Jugendlichen sollten zur ästhetischen Genußfähigkeit erzogen, ihre sittlich-religiösen und künstlerischen Kräfte durch die Begegnung mit wirklichen Kunstwerken und durch eigenes produktives Arbeiten gefördert werden. In vielen Veröffentlichungen wurden diese Gedanken aufgegriffen und auf drei Kunsterziehungstagen einem breiteren Kreis von Pädagogen, ja der ganzen Öffentlichkeit, zugänglich gemacht. Die Tagung von 1901 in Dresden befaßte sich mit der bildenden Kunst, die von 1903 in Weimar mit Dichtung und Sprache und die von 1905 in Hamburg mit Musik und Gymnastik. Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar hatte eine besondere Note durch die Anregungen von Heinrich Wolgast erhalten.

Dieser forderte, wie schon in seinem 1896 erschienenen Buch "Das Elend unserer Jugendliteratur" die Verleger, Dichter, Lehrer u Erzieher dazu auf, gegen die Schund- und Kitscherzeugnisse vorzugehen und durch Schaffung und Verbreitung vorbildlicher Werke positive Arbeit zu leisten. Durch den Kampf gegen Schund und Kitsch auf den Gebieten der bildenden Kunst, der Dichtung und der Musik entstand eine mächtige Bewegung, die sich in zunehmendem Maße auch den Entartungserscheinungen des Kinematographen zuwandte. Es darf als das Verdienst A.Lichtwarks angesehen werden, daß er die Hamburger Lehrerschaft besonders hellhörig machte. Schon 1896 gründete er als Direktor der Hamburger Kunsthalle die "Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in der Schule". Vom Volksschullehrer bis zum Universitätsprofessor vereinigten sich hier Erzieher, um die Probleme eines neuen Erziehungs- und Unterrichtstiles zu erörtern. Auch Vertreter der Schulaufsichtsbehörden und des Jugendamtes gehörten zu diesem Kreis. Als der Tiefstand der Kinoprogramme nicht mehr verantwortet werden konnte, bildete sich 1907 aus der "Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens" eine Untergruppe, die sich mit den schädlichen Einflüssen "lebender Photographien" befaßte. In ihr waren auch Lehrer der Lichtwark'schen Richtung vertreten, ja sein Geist durchseelte die ganze Arbeit dieser Gruppe. Wenngleich Lichtwark nicht glaubte, daß im Filmwerk wahre Kunst geschaffen werden könne, so hielt er die junge Bewegung dennoch für notwendig und ihre Ziele für wichtig. Man darf daher mit Recht behaupten, daß die besondere Form der Auseinandersetzung mit den schädlichen Wirkungen des Films auf Kinder und Jugendliche zu einem wesentlichen Teil auf die Arbeit der Kunsterziehungsbewegung und insbesondere auf den Einfluß von A.Lichtwark zurückzuführen ist. Auch der organisatorische Zusammenschluß der Hamburger Lehrerschaft zum Kampf gegen Schund- und Kitschfilme und zur Förderung der wertvollen Kinematographien, der den Start zur deutschen Schulfilmbewegung gab, wurde teilweise von den kunsterzieherisch-organisatorischen Bemühungen Lichtwarks angeregt.

Eine weitere Richtung von erheblichem Einfluß auf die Schulfilm-

bewegung geht von Berthold Otto aus, der mit seinem Gesamtunterricht besonders die deutsche Volksschulpädagogik förderte. Die gegenwärtigen Auseinandersetzungen auf dem Gebiet der Lehrplangestaltung der Oberstufe werden zu einem wesentlichen Teil von seinen Ideen befruchtet, nachdem schon in den zwanziger Jahren sich das heimatkundlich-gesamtunterrichtliche Prinzip für die Unterstufe durchsetzte, das ebenfalls sehr stark seiner Initiative zu verdanken ist. Schon 1906 eröffnete er in Berlin-Lichterfelde die "Hauslehrerschule", die er bis 1933 leitete. B.Otto ging in seiner Pädagogik davon aus, daß jede neue Generation in ihrer geistigen Struktur einen, wenn auch noch so kleinen Vorsprung gegenüber der vorangegangenen besitze, der sich in einem natürlichen Wissenwollen, einem organischen Fragebedürfnis äußere. Der Lehrer brauche nur diesen Fragetrieb zu befriedigen. Die natürlichste Situation dafür erblickte er im Familiengespräch am Tisch zwischen Kindern und Eltern. Er versuchte daher in seinem Gesamtunterricht ähnliche Bedingungen zu schaffen. Dabei arbeitete er nicht etwa ausschließlich in dieser Art, sondern hielt insgesamt 4 Wochenstunden Gesamtunterricht für ausreichend, um die Anregungen für den sonstigen Unterricht zu erhalten. Der Gesamtunterricht bildete also nur das Kernstück der Bildungsbemühungen. Die Schüler gaben sich ihre Aufgaben selbst und erarbeiteten sie auch ziemlich selbständig. Als zentrales Fach galt der muttersprachliche Unterricht. Berthold Otto wollte mit seiner Reform das Prinzip der Fächerung, das er für den Bereich der Wissenschaft anerkannte, für die einfache Volksbildung aber ablehnte, überwinden. Deshalb ordnete er den Stoff in organischen Erfahrungseinheiten, den sogenannten 'Lebenskreisen' an. Die Schule sollte eine wirkliche Schule des Volkes mit eigenen Bildungszielen unter Berücksichtigung der jeweiligen Entwicklungsstufe der Schüler werden. Bildung war für Berthold Otto das Verstehen von Leben und Welt. Weil sich der Film durchaus für eine solche Zielsetzung eignet, wurde er von ihm gefördert und auch verwendet. B.Otto verlangte schon damals ausdrücklich einen breiten Einsatz, wenn er schrieb:

"Was bisher noch im Wege stand, das war die große Kostspieligkeit der Apparate und wohl auch die Schwierigkeit, den Apparat zu hand-

haben. Denn wenn die Sache etwas nützen soll, dann muß jeder Dorfschullehrer einen solchen Apparat zur Verfügung haben und muß auch imstande sein, ihn so zu handhaben, daß die Schüler vollen Gewinn daran haben...." *)

Er empfahl allerdings auch einen wohldurchdachten Mindestplan schulnotwendiger und einen allgemeinen weiterer schulmöglicher Filme:

"Man muß sich überlegen, welche Vorgänge man am besten zur Anschauung bringen will, und das wird etwa für eine Dorfschule mancherlei anderes erforderlich machen, als für eine Großstadt. Und bei dieser Überlegung zeigt sich sofort, daß für jede Schule zweierlei Behandlung der Filme nötig sein wird. Es wird Filme geben, die die Schule dauernd behalten muß, da sie immer wieder von neuem Heranwachsenden zu zeigen sind, und es wird andere geben, für die ein regelmäßiger Austausch nötig werden wird." *)

Besonders stark beeinflusste die Gesamtunterrichtsbewegung die Theorie des Schulfilms in deren beiden folgenden Entwicklungsabschnitten.

Überaus zurückhaltend zeigten sich die meisten namhaften Vertreter des Arbeitsschulgedankens gegenüber dem Filmeinsatz im Unterricht. Während Gaudig und Scheibner ihre Haltung später lockerten, kam G.Kerschenssteiner nie ganz davon ab. Er erblickte in der mit der Filmbesichtigung verbundenen mangelnden geistigen Aktivität des Zuschauers eine Gefahr**) Doch müssen noch andere Motive für seine ablehnende Haltung vorhanden gewesen sein, da er diese auch nicht änderte, als er begeisterte Berichte über die Filmarbeit der Versuchsschullehrer Belstler und Brunner erhielt, denen gerade die geistige Aktivierung der Schüler mit Hilfe des Films gelungen war. Leider konnte aus den zugänglichen schriftlichen Zeugnissen kein einleuchtender Grund dafür gefunden werden.

*) Abgedr. in "Der Kinematograph" Nr. 497 vom 5.7.1916
auch in F.Terveen a.a.O. S.54/56 ♣

**) "Bericht über die Sitzung der Königl.Lokalschulkommission
zu München" vom 6.Oktober 1910 S.1520

Uneinheitlich wie die Stellungnahme der schulreformerisch tätigen Erzieher war auch diejenige der konservativen Lehrerschaft, obwohl hier weniger prinzipielle Erwägungen als vielmehr technische, finanzielle und besonders disziplinarische Schwierigkeiten die Ablehnung begründeten. Gelegentlich fürchteten die Vertreter der Lernschule auch, der Film könnte die zentrale Stellung des Lehrers im Unterricht gefährden. Ein wohlverständlicher Einwand bei der damaligen Vorführpraxis richtete sich gegen das thematische Vielerlei und die bildliche Reizüberflutung. Wo der Film jedoch befürwortet wurde, sollte er im Sinne der Formalstufentheorie zur "Darbietung" des Lehrgutes verwendet werden. Nur recht vereinzelt wurde ihm die Rolle der "Zusammenfassung" zugewiesen. In den später zu zeigenden Beispielen unterlag selbst Rektor Lemke, der eigentlich das festgefahrene Geleise der Formalstufen gerade mit Hilfe des Filmunterrichtes überwinden wollte, ihrer bestimmenden Macht. Jedenfalls gehen ausnahmslos alle von ihm gewählten Beispiele aus der Biologie und Erdkunde (nur solche sind in der Literatur nachweisbar) davon aus, daß der Film nach einer "Vorbereitung" zu zeigen und als "Darbietung" zu werten sei. Auf diese beiden Stufen ließ er die "Wiedergabe" folgen, der er eindeutig die Rolle der "Verknüpfung" (im Sinne Reins) zuwies. Lemke mahnte eindringlich, erst dann die vierte Stufe anzuschließen, wenn die lückenlose und folgerichtige Wiedergabe aller im Film gesehenen Komplexe durch alle Schüler erreicht wäre. Die vierte Stufe nannte er "Klärung der Vorstellungen", womit er sich eng an Herbart, der sie als "System" bezeichnete (allerdings in einem viel freieren Sinne) anlehnte. Sogar die fünfte Formalstufe der "Anwendung" ist bei ihm nachweisbar; sie trägt die Bezeichnung "Auswertung" und darf als pädagogisch besonders anfechtbar bezeichnet werden, schlug Lemke doch regelmäßig die Behandlung eines passenden Lesestückes zur Auswertung vor. (So tief hatten also die Formalstufen gewirkt, daß sie über neue Bezeichnungen, selbst bei ihren Gegnern, wieder in Erscheinung treten konnten.) Damit stellte Lemke den Unterricht wieder stark auf die Buchschule, der er mit seinem Filmunterricht doch gerade den Kampf angesagt hatte. Sein "System" besaß eine Reihe von Widersprüchen, die es sowohl für die reformerische Richtung als auch für die "Lernschule" alter Prägung unannehmbar machte. Dagegen förderten seine organisatorischen Anregungen die Schulfilmbewegung ganz entscheidend.

In Deutschland läßt sich also bereits damals neben der zwar zögernden, aber in Ansätzen immerhin vorhandenen Anerkennung des Filmeinsatzes im Unterricht durch Vertreter des Lernschulprinzips auch schon eine erste Zuwendung durch zwei bedeutende pädagogische Reformbestrebungen (die Kunsterziehungs- und die Gesamtunterrichtsbewegung) nachweisen.

Wenngleich der praktische Gewinn dieses Tatbestandes in jener Zeit gering blieb, so wurde durch ihn dennoch die später auf breiter Basis erfolgende Anerkennung der Schulfilmbewegung in der pädagogischen Öffentlichkeit vorbereitet.

B. Die erste Entwicklungsphase von 1907 - 1917.

=====

1. Erste organisatorische Versuche in Hamburg.

Am 9. Januar 1907 (nicht etwa 1906, wie verschiedentlich angegeben) hatte sich in Hamburg der Lehrverein, der seit dem 18. Jahrhundert unter der Bezeichnung "Die Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens" bestand, zu einer Sitzung zusammengefunden, in der die Frage erörtert wurde: Wie schützen wir die Kinder vor den schädlichen Einflüssen der Theater lebender Photographien? Mit der für den Hamburger Lehrerverein typischen Gründlichkeit wurde eine Kommission beauftragt, systematisch Beobachtungen anzustellen, und etwa ein viertel Jahr später darüber Bericht zu erstatten. Diese Kommission setzte sich aus 13 Volksschullehrern und 3 Volksschullehrerinnen zusammen. C.H. Dannmeyer, ein Mitglied dieser Kommission, legte am 17. April 1907 einen Bericht vor, der im selben Jahr als Manuskript bei der Buchdruckerei H. Kampen, Hamburg 22, Berthastr.6 erschien.* Auf Grund dieses (und noch anderer) Berichtes wurde auf Vorschlag von C.A. Helmann, des nachmaligen Direktors vom Landesjugendamt, eine EntschlieÙung gefaÙt mit folgendem Wortlaut:

"Da zur Zeit viele kinematographische Bilder (lebende Photographien) in ihrer Ausführung mangelhaft sind, das HäÙliche, Verbildende und sittlich Gefährdende in ihnen überwiegt und viele Theaterräume billigen Anforderungen der Hygiene nicht genügen, halten wir den Besuch der Theater lebender Photographien für Kinder für gefährlich. Dem Besuch von Vorführungen dieser Art hat die Schule erziehlich entgegenzuwirken. Technisch und inhaltlich einwandfreie kinematographische Darstellungen können dagegen ein ausgezeichnetes Mittel der Belehrung und Unterhaltung sein. Eine Wendung zur besseren und edleren

* C.H. Dannmeyer, "Bericht der Kommission für lebende Photographien", Hamburg 1907, auch abgedr. in F.Terveen, "Dokumente zur Geschichte der Schulfilmbewegung in Deutschland" Emsdetten 1958, S.18

Ausnutzung des Kinematographen ist namentlich dadurch anzustreben, daß pädagogisch und künstlerisch interessierte Kreise sich mit den Großunternehmern dieser Industrie ins Einvernehmen setzen, um sie zu guten, speziell für Kinder geeigneten Vorführungen in gesonderten Kindervorstellungen zu ermuntern.*"

Insgesamt hatten die Kommissionsmitglieder bei ihrer Untersuchung 14 Berichte geliefert. Es wurde darin zum Ausdruck gebracht, daß eine ganze Reihe von Filmstreifen für die Jugendlichen sehr förderlich seien. Vor allem waren es Bilder aus der Natur und aus dem Menschenleben, die positive Beurteilungen erfuhren, wie z.B. "Die Niagara-Fälle, der Marmorbruch in Carrara, aus dem zoologischen Garten, Seehundsjagd, Entstehung des Schmetterlings, eine Reise von Sorrent nach Capri" u.a. . Diesen Streifen, die nach Meinung der Kommissionsmitglieder gut bis vorzüglich geeignet waren, standen allerdings eine weit größere Anzahl von Filmen gegenüber, die keinerlei belehrende, sondern nur unterhaltende Absicht trugen. Dabei wandte sich die Mehrzahl von diesen an die primitivsten Regungen des Menschen, war sensationell aufgemacht und von verderblichem Einfluß. Da die Programme jener Tage in bunter Reihenfolge oft ein Dutzend und noch mehr Filme der verschiedensten Typen mischten, wurden die wertvollen Darbietungen von Schund und Kitsch überschüttet. Dagegen wandte sich der Hamburger Lehrerverein in erster Linie. Aber auch die indirekt mit dem Kinobesuch verbundenen Gefahren wurden damals schon klar erkannt.**

"... peinlich war es zu sehen, wie einige höhere Schüler die Theater lebender Photographien ausnützen. Ich fand regelmäßig solche jungen Herren, die sich mit ihren Flammen, jungen Mädchen im Alter von 13-14 Jahren aus den besseren Kreisen in eine Saalecke zurückgezogen hatten, um sich während der Vorstellungen besonders lebhaft, unbeobachtet unterhalten zu können. Volksschülerinnen sah man selten unter ihnen; denn es gilt in ihren Kreisen für anstößig, mit einem 'Foussierstengel' auf dem Bürgersteig auf und ab zu gehen. Auch sei noch hingewiesen auf die lärmende Musik, meistens durch Orchestrions vorgetragen, - eines dieser Instrumente spielte während der Vorführung eines amerikanischen Pferdediebstahls u.a. 'Wir treten zum Beten' - auf den Verkauf von Mäschereien, sowie auf das Zigarettenrauchen der

* F. Terveen, a.a.O. S. 20/21

** " a.a.O. S. 20

Knaben und ihr Lesen der bekannten bunten Schundbücher in den Pausen."

Nach diesen ersten Auseinandersetzungen blieb Hamburg, das neben Würzburg die erste deutsche Stadt mit ständigen Lichtspielvorführungen war (seit 1900), im Kampf gegen die Schundfilme lange Zeit führend, und es ist im Grunde reizvoll zu beobachten, wie auch heute noch die dortige Landesbildstelle unter Leitung ihres verdienstvollen Direktors F. Kempe sehr stark in dieser Richtung tätig ist.

Zu der oben angeführten Bewegung in der "Gesellschaft der Freunde", die sich die Bekämpfung des schlechten Films auf ihre Fahnen geschrieben hatte, gesellte sich schon bald eine zweite Strömung mit der Absicht, den guten Film zu fördern. Als im Dezember 1908 in Berlin ein Kongreß der Kinematographenbesitzer stattfand, wurde auch eine "Ausstellung für wissenschaftliche und gewerbliche Projektion und Automatik, verbunden mit einer schultechnischen Abteilung" durchgeführt. Daran nahmen zwei Hamburgische Lehrer, Ch. Gripp und Ferd. Frohböse teil. Beide waren Mitglieder der "Gesellschaft der Freunde". Aber auch Schulinspektor H. Fricke besuchte die Veranstaltung und nahm mit einem Hamburger Kinematographenbesitzer Namens Müller Verbindung auf in der Absicht, in Hamburg einen Lokalverband der Kinobesitzer zur Förderung guter Filme zu gründen. Fricke sagte zu, eine Organisation der Hamburger Lehrerschaft zu bilden, die für eine einwandfreie Programmgestaltung, aber auch für den Besuch der Vorstellungen garantierte.²

Auf den Bericht von Fricke erteilte der Präses der Oberschulbehörde im Febr. 1909 den amtlichen Auftrag zur Einberufung eines Ausschusses von Lehrern, der unter dem Namen "Ausschuß für Kinematographie bei der Oberschulbehörde" tagte. Als Mitglieder wählte Fricke die Teilnehmer der früheren Kommissionen wieder und nahm noch einige weitere Persönlichkeiten dazu. Darunter

² Dr. M. Popert "Hamburg und der Schundkampf", 2. Buch, Film - fragen, Hamburg-Großborsten, S. 153/154

befand sich auch Ferd. Frohböse, der von dieser Zeit an, später zusammen mit Charles Möller, die Entwicklung in Hamburg, aber auch im ganzen Reich maßgeblich beeinflusste.

Durch diese Bemühungen veranlaßt, gingen manche Kinotheaterbesitzer dazu über, wissenschaftliche und bildende Filme in ihre Programme mit aufzunehmen. Die ersten Themen, die auf diese Art zugänglich gemacht wurden, waren "ein Walfischfang, das Leben der Ameise, das Leben der Biene, Seetiere, der Wasserkäfer und seine Larve", die überwiegend von der bekannten englischen Firma "Urban Trading Co." stammten. Die beiden leitenden Angestellten der Berliner Niederlassung dieser Firma bemühten sich ganz besonders um die Förderung des Schul- und Bildungsfilmes in Deutschland. Sie trugen auch dazu bei, daß die wohl bedeutendste Darstellung der Probleme des Schulfilms, von Charles Urban verfaßt, ins Deutsche übersetzt wurden*). Leider ist zur Zeit in keinem der Archive die deutsche Übersetzung mehr greifbar; daher wird der Titel des englischen Originals angeführt.

Die Arbeit, die von den Hamburger Pädagogen geleistet wurde, war überaus wertvoll und führte auch zur Aufnahme mehrerer Filme (z.B. über den Hamburger Hafen u.ä.). Außerdem wurden viele kinematographische Aufnahmen durch einen neuen Schnitt für die Schularbeit brauchbar gemacht. Die Hauptaufgabe erblickten die Mitglieder des "alten Lehrerausschusses" jedoch in der Programmgestaltung in den Kinotheatern. Als Beispiel für eine solche kinoreformerische Veranstaltung möge die Folge für das Thema 'das Meer' gelten: **)

"

Vortragsordnung.

1. Meeresstille und glückliche Fahrt. Ouvertüre von Mendelssohn.
2. Eine Seereise.
Eine Fahrt auf der Elbe - Ausreise mit einem Seeschiff - Gebrauch des Patentloggs und des Spiegelsextanten - Im Sturm - Rettungsbootsmanöver - Signal zum Essen - Waschen der Personninge - Im Hafen von Funchal - Tauchen der Eingeborenen nach Geldstücken - Spiele auf dem Promenadendeck - Einfahrt in Kapstadt.

*) Ch. Urban, "The Cinematograph in Science, Education and Matters of State", London 1908

**) H.N. Popert, "Hamburg und der Schundkampf", Hamburg-Großborstel 1927, S.236/237

3. Tierleben des Meeres.

Tiere des Planktons: Globigerine, Radiolarien, Ruderfußkrebs - Tiere der Tiefsee - Schirmqualle - Schwimmende Qualle - Seeanemonen - Ergreifung eines Fisches durch eine Seeanemone - Einsiedlerkrebs - Lebensgemeinschaft zwischen Einsiedlerkrebs und Seeanemone - Seespinne und Hummer - Schwimmende Tintenfische - Trübung des Wassers durch Ausspritzen der Sepia - Meerschwein, Hai Stör, Roche, Scholle - Lumen und Papageitaucher - Silbermöwen und Lachmöwen - Kormoranscharben und Tölpel - Seelöwen auf Felsen und in der Brandung.

4. Fischfang auf dem Meere.

Fang der Thunfische im Mittelmeer:

Thunfisch - Thunfische in der Totenkammer - Hereinziehen der Fische in die Boote.

Heringsfang in der Nordsee:

Ausfahrt des Fischdampfers - Ausschießen des Treibnetzes - Einholen des Netzes - Heringe in den Krippen - Heimfahrt bei stürmischem Wetter - Einfahrt in den Hafen und Verkauf der Fische.

Fang mit dem Grundschieppnetz:

Grundschieppnetz mit Scherbrettern - Einholen des Netzes - Öffnen des Netzsackes - Überbordwerfen eines getöteten Haifisches - Kurzweil während der Heimfahrt.

Schluß: Heimkehrende Heringslogger.

2. Die organisatorischen Versuche von H. Lemke.

Aufmerksam hatte Rektor Hermann Lemke in Storkow i.d.M. die Auseinandersetzungen zwischen den Erziehern einerseits, den Vertretern der Kinoindustrie andererseits verfolgt. Er wollte die Kontrahenten um jeden Preis zusammenbringen, weil er im Film ein vorzügliches Veranschaulichungsmittel für den Unterricht erblickte; deshalb gründete er am 4. Okt. 1907 in Berlin die "Kinematographische Reformvereinigung". Als Mitglieder nahm er alle am Kino Interessierten auf; besonders willkommen waren aber Lehrer und Leute aus der Filmwirtschaft. Die eigentliche Aufgabe seines Zweckverbandes ist im ersten Artikel der Statuten niedergelegt.²

"Der Zweck der kinematographischen Reformvereinigung ist der, eine Vermittlungsstelle zu bilden zwischen der Behörde, den Lehrern, den Fabrikanten und den Kinematographentheaterbesitzern und die Interessenten nach allen Richtungen hin zu fördern."

² zit. nach O. Kalbus "Der Deutsche Lehrfilm", Berlin 1922, S.5

H. Lemke brachte auch die erste Lehrfilmfachzeitschrift heraus unter dem Titel "Schule und Technik". Damit erreichte er, daß die Fragen des Einsatzes von Filmen im Unterricht der pädagogischen Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurden. Die Beiträge seiner Zeitschrift befaßten sich außer mit technischen Problemen vor allem mit Fragen zur Methodik des Filmeinsatzes.

Da Lemke eng mit einer französischen Firma (Pathé Frères) zusammenarbeitete, mußte er manche Anfeindungen ertragen. Die in der damaligen Literatur wiederholt erhobenen Vorwürfe stammen aber fast ausnahmslos aus nationalistischen Kreisen und beruhten immer auf Vermutungen; daher sind sie wohl größtenteils unberechtigt. Dennoch war Lemke nicht ganz schuldlos an dieser Situation, da er oft in fast marktschreierischer Weise die neue Methode anpries. So mag es wohl zu erklären sein, daß dieser um die Entwicklung des Schulfilmgedankens und um die Einführung der Kinoreform so hoch verdiente Mann in den Verdacht geriet, Geschäftsinteressen vertreten zu haben.

In einer Reihe von Veröffentlichungen^{*} bemühte sich Lemke, den Lehrern seine Ideen nahezubringen. Sie lehnten aber größtenteils seine Anregungen ab, da sie sich einfach nicht vorstellen konnten, welchen Wert der Kinematograph im Unterricht haben sollte. Trotzdem kämpfte Lemke zäh weiter und erreichte, daß wenigstens die theoretische Grundlage des Filmeinsatzes erarbeitet werden konnte.

3. Die Bemühungen Ernemanns.

Auch Direktor Ernemann, der in Dresden am 13. Juli 1909 das Ernemann-Kino eröffnete, beabsichtigte, den Kinematographen als Anschauungs- und Bildungsmittel einzusetzen. Er bezeichnete seinen

* H. Lemke, "Die kinematographische Unterrichtsstunde", Leipzig 1911

H. Lemke, "Durch die Technik zur Schulreform. Zwei moderne technische Lehrmethoden", Leipzig 1911

Kampf als einen "wahrhaften Kulturkampf" (Kinematograph Nr. 134 vom 21.7.1909). Was in Hamburg auf Initiative der Lehrerschaft entstanden war, wurde hier in Dresden von einem einzelnen Manne aus eigenem Antrieb versucht. An 3 Nachmittagen jeder Woche führte Ernemann während der "Internationalen Photographenausstellung" in Dresden zum Preise von 10 Pf. pro Teilnehmer für alle Schulen "Wissenschaftliche technische Kinematographien" vor. In seiner Eröffnungsansprache rief er die Vertreter der Staatsregierung, der Polizeidirektion, der städt. Behörden, der Wissenschaftler, die Schulbehörden, das Bürgertum und die Arbeiterschaft zur Unterstützung auf. Im Programm standen folgende Filmthemen: "Wie Bambushüte entstehen", "Herstellung einer Riesenkanone", "Elefanten beim Holztransport", "Die Silberküste", "Eine Reise durch Ägypten", "Das Erblühen einer Viktoria Regia", "Was ein Wassertropfen enthält", "Die Honigbiene", sowie "Aus der gefiederten Welt". Die Bemühungen Ernemanns zielten auf die Kinoreform, nicht aber auf den Einsatz von Filmen im Schulunterricht ab. Sie gehörten zu den vielen Versuchen, durch positive Arbeit den Film in den Dienst von Bildungsaufgaben zu stellen. Auf seinem kleinen Gebiet und in seinem Ausstrahlungsbereich darf Ernemanns Versuch als wertvolle Bereicherung betrachtet werden.

4. Der Vorschlag von G.V. Mendel.

Ab 1909 häuften sich die Veröffentlichungen, die den Film in die gesamte Bildungsarbeit einplanten und praktische Vorschläge, sowohl auf organisatorisch-technischem wie auch auf pädagogisch-methodischem Gebiet machten.

Georg V. Mendel z.B. vertrat in einer Schrift^{xx} den Standpunkt, daß für die Schulen eigene Kinotheater eingerichtet werden sollten, um den Schülern wissenschaftliche Filme vorführen zu können. Er versprach sich von dieser Anregung eine Intensivierung der

* F. Terveen, a.a.O. S. 21 f.

** G.V. Mendel, "Kinematographie und Schule", Berlin 1909

gesamten Bildungsarbeit. Dabei schwebte ihm eine Lösung vor, wie sie später von den Urania-Theatern tatsächlich verwirklicht worden ist. Seine "wissenschaftlichen Theater" sollten zunächst nur in den Großstädten eingerichtet werden. Er empfahl auch, naturwissenschaftliche und kunstgeschichtliche Sammlungen in kleineren Nebenräumen des eigentlichen Vorführsaales unterzubringen, damit die Schüler während der Pausen die Möglichkeit hätten, sich durch unmittelbare Anschauung weiterzubilden. Mendel wollte vor allem die Gebiete Geographie, Biologie, Botanik und Völkerkunde im Film zeigen. Dabei sah er vor, durch Erläuterungsvorträge und Musikeinlagen eine Auflockerung zu erzielen und eine Vertiefung der Bildungsbemühungen zu erreichen. Um zu organisatorisch und finanziell tragbaren Ergebnissen zu kommen, regte er die Errichtung einer Schulfilmzentrale an, die als Sammelstelle und Filmothek für alle wissenschaftlichen Theater Filme zu günstigen Bedingungen und kurzfristig verlieh. Schulfilmveranstaltungen sollten nach ihm in der Zeit zwischen 16.30 und 20 Uhr bei geringem Eintrittspreis (Volksschüler 10 Pf., Schüler höherer Lehranstalten 25 Pf.) durchgeführt werden. Er verlangte eine Beschränkung der einzelnen Programme auf höchstens 2 1/2 Stunden einschl. der Pausen.*

Der Mendelsche Versuch war neben Lemkes Vorschlägen die erste entschiedene Anregung, die schwierigen organisatorischen Probleme zu lösen und den Film der Bildungsarbeit dienstbar zu machen. Obgleich bei der Länge der Vorstellung und der Vielfalt der gezeigten Themen diese Programme pädagogisch unhaltbar waren, weil sie bei den Schülern zur Ermüdung führen und anstatt Begriffe zu klären, Verwirrung stiften mußten, dürfen sie dennoch als Auftakt einer allmählich einsetzenden Bewegung mit strengeren pädagogischen Anforderungen betrachtet werden. Wegen der technischen Schwierigkeiten und auch aus finanziellen Gründen gelang es während der

* G.V. Mendel a.a.O. S. 9

ganzen ersten Entwicklungsphase nicht, die unglückseligen Filmprogramme mit den vielen Einzelfilmen zu überwinden. Obwohl die Theorie die richtigen Wege zeigte, war man in der Praxis schon zufrieden, wenn Versuche wie die von G.V. Mendel gelangen.

Von ihm stammte auch der Vorschlag, in den kleineren Städten und Gemeinden Wanderkinos einzurichten. Diese sollten ihr Programm ähnlich aufbauen, wie die eben erwähnten wissenschaftlichen Theater und in gemieteten Sälen vorführen. Mendel sah bereits vor, durch Umstellung einzelner Filme und gelegentliche Ergänzung der Programme den besonderen Wünschen der jeweiligen Schulen und Bildungseinrichtungen Rechnung zu tragen.

Aber auch diese Versuche wurden von den meisten Pädagogen abgelehnt. Schulrat Scherer aus Büdingen, der an Veranstaltungen dieser Art teilgenommen hatte, faßte sein Urteil folgendermaßen zusammen:*

"Aus den Beobachtungen, die ich nach dem Besuche eines Panoramas mit den Schulkindern gemacht habe, darf ich mir wohl einen Schluß erlauben. Wenn in der Zeit einer Stunde 40 Landschaftsbilder an dem Auge eines Kindes vorübergegangen sind, so können unmöglich in dem Geiste desselben Vorstellungen entstehen, die in den Blickpunkt des Bewußtseins treten und infolgedessen apperzipiert werden können. Sie verschwimmen im Blickfeld, hinterlassen keine klaren Vorstellungen und haften daher nicht im Gedächtnis."

5. Die Deutsche Gesellschaft für Verbreitung der Volksbildung.

Wenn die Schulen gegen diese Entwicklung mit Recht Vorbehalte geltend machten, so wurde sie von der freien Volksbildung um so lebhafter begrüßt.

Bald schon entstand die "Deutsche Gesellschaft für Verbreitung der Volksbildung". Sie veranstaltete zunächst zwar überwiegend Lichtbildabende, nahm aber in steigendem Umfange auch Filme in ihr Programm auf. Zwar wurde von ihr das Prinzip der Wandervorführung durch eigene Gruppen konsequent durchgeführt, doch konnte man auch Vorführapparate, Lichtbildserien und Filme entleihen. Schon bald erschienen die ersten Filmkataloge der Gesellschaft und bereits 1910 war der Filmeinsatz zur Regel geworden. Im folgenden Jahre führte sie in verschiedenen vor allem norddeutschen Städten Ver-

* zit. nach O. Kalbus, a.a.O. S. 8-9

sammlungen durch, bei denen sie sowohl Pädagogen als auch Filmfachleute an den Verhandlungstisch brachte, um die Möglichkeiten des Einsatzes von Film- und Lichtbild in der Schule zu erörtern. Gleichzeitig wurden von ausgesuchten Fachleuten Musterveranstaltungen vor Schulkindern durchgeführt. Die hierbei gemachten Erfahrungen verwertete die Gesellschaft und schlug vor, Deutschland in eine Anzahl von Bezirken einzuteilen, für die jeweils ein Theater zuständig sein sollte, das mit Hilfe eines transportablen Vorführgerätes den ganzen Bereich zu bespielen hätte.

Durch geschickte Verhandlungen gelang es der Gesellschaft, von den meisten ausländischen Lehrfilmherstellern Material zu erhalten. Sie begann mit einem Positivlager von mehr als 70 000 m Film. Wenn man berücksichtigt, daß Lehrfilme in der damaligen Zeit eine durchschnittliche Länge von etwa 100 m hatten, läßt sich leicht ersehen, über welche reichen Möglichkeiten die Gesellschaft verfügte. Mit Hilfe eines Filmverzeichnisses wurden die Schulen und die Volksbildungsvereine auf das Material hingewiesen. Pädagogen und Theaterbesitzer stellten gemeinsam die Programme zusammen, sofern diese nicht einfach übernommen wurden. Durch rührige Werbetätigkeit gelang es, im Laufe der Zeit rund 800 Zweigvereine ins Leben zu rufen. Die Organisation war straff geregelt und für die damalige Zeit mustergültig angelegt. Mancher Lehrer wurde erst durch sie auf die Möglichkeit hingewiesen, den Film bildend einzusetzen und den Kinematographen auch für den Schulunterricht zu verwenden. Trotzdem lag der Schwerpunkt des Einsatzes in der freien Volksbildung.

Die Arbeit der deutschen Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung wurde wesentlich gefördert durch einen Erlaß der preussischen Regierung vom Jan. 1910.* In ihm war die Gründung von "Dorfkinos" empfohlen worden mit dem Vorbehalt, daß diese nur Kinematographien von fachlich belehrendem Inhalt vorführen sollten. Das Hauptgewicht wurde in dem Erlaß auf das Zeigen von Filmen mit landwirtschaftlich-technischen Fragestellungen gelegt. Durch diese

* O. Kalbus, a.a.O. S.10 - 11

Unterstützung konnte die Gesellschaft ihre Arbeit ganz erheblich ausweiten. Hatte die Wanderlichtspielbühne 1912 insgesamt 176 Vorstellungen durchgeführt, so stieg die Zahl 1913 auf 696 und in den ersten 7 Monaten des Jahres 1914 auf 407. Der Ausbruch des Weltkrieges brachte jedoch diese vorzüglich organisierte Arbeit zum Erliegen.

Ganz allgemein zeigten sich auch bei der Gesellschaft für Verbreitung der Volksbildung die gleichen prinzipiellen Schwierigkeiten wie bei den sonstigen Organisationen. Die bunte Vielfalt der Programme ließ einen pädagogisch verantwortbaren Einsatz nicht zu. Der Schwerpunkt der Arbeit lag bei den kinoreformerischen Bestrebungen, nicht beim methodischen Filmeinsatz.

5. Die Lichtbilderei G.m.b.H.

Eine andere bedeutende Verleihanstalt von Lehrfilmen arbeitete in München-Gladbach unter dem Namen "Lichtbilderei GmbH.". In zwei Katalogen, die unter den Titeln "Belehrende Filme für Schule und Volk" sowie "Belehrende Programme für Volk und Schule", den Schulen und Volksbildungseinrichtungen zur Verfügung standen, waren über 500 Lehrfilme der verschiedensten Fachgebiete aufgeführt. Insbesondere waren vertreten: Naturwissenschaften, Geographie, Völkerkunde, Landwirtschaft mit Nebengewerben, Industrie, Technik und Kunstgewerbe, Medizin und Hygiene, Sport, Geschichte, Religion sowie Militärisches. Die meisten Programme stellten die Mitarbeiter der Lichtbilderei GmbH. selbst zusammen, ließen sich aber von Pädagogen und Volksbildnern beraten. Sie wurden ausnahmslos in Kinotheatern gezeigt mit der Absicht, verbessernd auf die sonst üblichen Filmveranstaltungen zu wirken.

Besondere Verdienste erwarb sich die Lichtbilderei GmbH. mit der Herausgabe der Lehrfilmfachzeitschrift "BILD UND FILM", die seit 1912 erschien und mit der Veröffentlichung von Fachbüchern in ihrer "Lichtbühnenbibliothek".

6. Andere Institutionen zur Förderung des bildenden Films.

Auch die "Süddeutsche Lichtbilderzentrale" in München arbeitete damals im gleichen Sinne. Ihr waren eine ganze Reihe von Vereinen

angeschlossen, die von der Zentrale in München mit Wanderkino-programmen und dem ganzen zugehörigen Material versorgt wurden. Die "Süddeutsche Lichtbilderzentrale" beabsichtigte, auf brei-tester Ebene Bildungsarbeit zu leisten und Geschmackserziehung zu betreiben. Daher wendete sie mehr Sorgfalt auf die Zusammenstel-lung der Programme als irgend eine andere Gesellschaft zu ihrer Zeit.

Noch andere Unternehmen verfolgten vor dem ersten Weltkrieg ähn-liche Ziele. Mehr wissenschaftlich orientiert war eine unter dem Namen "Erster Deutscher Bund für Wissenschaftliche- und Unter-richtskinematographie" bekannt gewordene Verleihanstalt. Ihre Filme, überwiegend für Forschungsaufgaben oder Unterrichtszwecke hergestellt, fanden allerdings weit weniger Verbreitung als die der großen konkurrenzunternehmungen, da der wissenschaftliche oder unterrichtliche Filmeinsatz verschwindend gering blieb.

Eine weitere Organisation mit dem Ziel, den Bildungsfilm zu för-dern, war die "kinematographische Studiengesellschaft" in Berlin. Sie wurde 1913 von Dr. F.S. Archenhold in Berlin-Treptow gegrün-det. Ähnliche Studiengesellschaften entstanden bis zum Ausbruch des 1. weltkrieges noch in größerer Zahl. Ihre Bemühungen dienten dem Lehrfilm ganz allgemein.*

Neben den Gesellschaften betätigten sich damals auch einzelne Persönlichkeiten zur Förderung künstlerischer und bildender Filme. Unter ihnen befand sich der Zivilingenieur Aug. Kade in Dresden-Tolkewitz. Seine ersten Versuche, den Film für die Volksbildung zu verwenden, gehen auf das Jahr 1898 zurück. Doch blieben seine Bemühungen immer in den Ansätzen stecken. 1910 errichtete er in Dresden ein Institut unter dem Namen "Kosmographia". In einem großen Saal mit einem Fassungsvermögen von etwa 3 000 Personen - es handelte sich um eine Anlage des städtischen Ausstellungspa-lastes

* O.Th. Stein, "Kinematographische Studiengesellschaften", in
"Film und Lichtbild" Nr.9/10, S.139/142, 1913
Dr. E. Reicke, "Die Vorführungen der kinematographischen Stu-
diengesellschaften" in "Film und Lichtbild" 1914 Nr.4 S.62 f.

veranstaltete er etwa zweimal im Jahr kinematographische Vorführungen. Durch die Größe der Bildfläche (45 qm) und die vorzüglichen technischen Einrichtungen erfreuten sich diese Vorführungen mit volksbildendem Charakter großer Beliebtheit. Durch eine 1912 eingeführte neuartige Form der Musikwiedergabe - die Apparatur nannte sich Gigantophon - erreichte Kade eine außerordentlich stark verfeinerte Tonwiedergabe. Eine damalige Zeitschrift für Kunst und Kultur schrieb im Jahre 1912: *)

"Unsere Kinematographentheater stehen leider noch nicht auf der Höhe, daß man von ihnen vollwertige künstlerische Darbietungen verlangen könnte. Nur ein einziges derartiges Theater ist mir bekannt, das Leistungen bietet, die das Prädikat 'künstlerisch und wissenschaftlich' verdienen. Der Besitzer und Leiter dieses Unternehmens, Herr Zivilingenieur Kade, bietet mit diesen kinematographischen Vorführungen unstreitig das Hervorragendste, was man auf diesem Gebiet bisher zu sehen bekommen hat."

Als Beispiel wird nachfolgend ein solches Programm wiedergegeben: **)

Von kleinen und kleinsten Lebewesen

1. Das Leben in einem Wassertropfen
2. Zirkulation des Protoplasmas in einer Wasserpflanze.
3. Krieg und Frieden im Ameisenstaat (15 Abteilungen)
4. Der Laubfrosch und seine Gewohnheiten
5. Frühstück eines Naturforschers

Pause

Aus dem Leben in der Natur (Wald- und Wasseridyll)

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------|
| 6.a) Hasen und Fasanen | g) Flamingos |
| b) Rehe und Hirsche | h) Pinguine |
| c) Wildschweinfütterung | i) Schwärme von Seemöwen |
| d) Der Igel als nächtl. Räuber | k) Walrosse |
| e) Der Fuchs im Kaninchenstall | l) Schildkrötenfang in Indien |
| f) Schleiereulen | m) Der Elefant im Bade |

Pause

Aus fernen Zonen

7. Aus Südwest-Afrika
- a) Rückkehr einer Kolonne
- b) Ein Dorf
- c) Rinder auf der Weide
- d) Ein religiöses Fest
- e) Tam-Tam (Negertanz)
- f) Rauchende Negerin

8. Straußenzucht

9. Elefanten in Indien
- a) Im Elefantenpark
- b) Die Reinigung
- c) Übungen
- d) Kämpfe
- e) Wasserrutschbahn.

*) F. Terveen a.a.O. S.30

**) Dr. A. Hellwig "Kind und Kino", Langensalza 1914, S.129

Das Vielerlei dieses Programmes, das zu den besten jener Tage gehörte, zeigt klarer als jede theoretische Erörterung, wie sehr die wohlgemeinten Bemühungen schon im Ansatz verfehlt waren. Einzelne Teile hätten sich sehr wohl als Unterrichtsfilme verwenden und getrennt einsetzen lassen, was aber aus rein technischen und finanziellen Gründen unmöglich war. Die kinoreformerische Arbeit aber konnte auf die Dauer nur erfolgreich sein, wenn sie sich vom Lehrfilm ab und dem guten Spielfilm zuwandte. In jenem Zustand der Gesamtentwicklung wurde diese Alternative aber noch nicht gesehen, so daß die Versuche weitergingen, ohne zu einer befriedigenden Lösung zu führen.

7. Die Kinoreformkommissionen und Gemeindelichtspielhäuser.

Um den Film als Bildungsmittel stärker in die Schulen hereinbringen und ihn auch in der Erwachsenenbildung einsetzen zu können, gründeten Lehrer und andere filminteressierte Persönlichkeiten in mehreren Städten eigene Kinoreformkommissionen; so z.B. in Stuttgart (1912), in Hagen (1912) und auch in Magdeburg, wo sich der "Allgemeine Frauenverein" mit der "Kinematographischen Kommission des Magdeburger Lehrervereins" im Jan. 1912 zusammensetzte, um Volksunterhaltungsabende und Schülernachmittagsvorstellungen zu veranstalten; des weiteren in Elberfeld (1913) und Düsseldorf (1913). Auch der "Westfälische Landgemeindefesttag" bemühte sich um die Förderung des Filmeinsatzes.

Das erste Gemeindelichtspielhaus von Deutschland wurde am 30. Nov. 1912 in Eickel eröffnet. Noch vor dem ersten Weltkrieg folgte das Gemeindekino in Altona.

Da diese Erfolge aber völlig unzulänglich waren, reichte Rektor Lemke Anfang 1914 über den "Reichsausschuß für wissenschaftliche und Schulkinematographie" ein Gesuch an den preußischen Kultusminister mit der Bitte um amtliche Unterstützung bei der Verwendung des Films im Unterricht. Umgehend kam vom Kultusministerium die Antwort:

"Auf die Eingabe vom 2. Jan. des Jahres erwidere ich, daß es den Schulen selbst überlassen bleiben muß, die zum Unterricht erforderlichen Anschauungsmittel zu beschaffen. Auf die Art und Weise wie dies am besten geschieht, beabsichtige ich nicht einzuwirken." ²²⁾

Diese ablehnende Haltung ist wohl verständlich. Kaum ein bedeutender Theoretiker hatte sich bis dahin für den kinematographischen Unterricht ausgesprochen; auch Kerschensteiner stand ihm skeptisch gegenüber, da er immer wieder die verhängnisvollen Wirkungen des Kinos berichtet bekam und auch selbst feststellen mußte. ²³⁾ Lediglich Prof. Dr. K. Brunner aus Berlin und Prof. Dr. Sellmann aus Hagen vertraten von den bekannteren Pädagogen die Schulfilmsache. Ihr Einfluß reichte aber nicht aus, um die Bedenken an höherer Stelle zu zerstreuen. So blieben nach wie vor der Idealismus einzelner, die Bemühungen der Kommunen und die Geschäftsinteressen der Filmhersteller sowie Verleiher die tragenden Kräfte der ganzen Bewegung.

8. Die ersten Ansätze einer deutschen Schulfilmproduktion.

All die vielfältigen Bemühungen um eine Lichtspielreform durch gemeinnützig arbeitende Volksbildungsvereinigungen und ähnliche Institutionen waren zunächst auf ausländische Lehrfilme angewiesen. Während bis 1909 englische Firmen neben französischen den Markt gleichmäßig belieferten, verschob sich das Verhältnis von dieser Zeit an immer mehr zugunsten der beiden großen französischen Firmen "Pathé Frères" und Léon Gaumont".

Das rief Kommerzienrat Schwarz, den Generaldirektor der "Neuen Photographischen Gesellschaft" in Steglitz auf den Plan. Er legte seine Gesellschaft mit der berühmten "Meißner Projektion GmbH.", Berlin, zu der "Gesellschaft für wissenschaftliche Filme und Diapositive GmbH." zusammen. Ihr wurde eine eigene Schulabteilung für kinematographische Sujets angeschlossen, mit dem ausdrücklichen Auftrag, aus allen Wissensgebieten Schulfilme herzustellen und dabei besonders die deutsche Landes- und Volkskunde zu berücksichtigen. Unter dem Namen "N.P.G. Schulfilme"

²²⁾ F. Terveen a.a.O. S. 54.

²³⁾ "Bericht über die Sitzung der Königl. Lokalschulkommission zu München" vom 6. Okt, 1910, S. 1520.

wurden eine ganze Reihe guter und wissenschaftlich einwandfreier, nach schulischen Gesichtspunkten zusammengestellter Lehrfilme hergestellt und herausgebracht. Oskar Meßter entwickelte auch einen kleinen und leicht transportierbaren Schulvorführapparat,^{*)} der als Lichtquelle eine Nernstlampe besaß und auch mit Hilfe von Akkumulatoren betrieben werden könnte, so daß er vom Stromnetz unabhängig war. ^{*)} In Düsseldorf schuf E. Liesegang ebenfalls ein für Schulvorführungen geeignetes Gerät.

Nachdem die N.P.G. neben ihren ersten biologischen Filmen über "Das höhere und niedere Tierleben der Nordsee", "Blutkreislauf", "Der menschliche Organismus" und "Das menschliche Blut in seinen verschiedenen Erkrankungsformen" noch geographische Filme veröffentlichte, stand den Schulen schon bald wertvolles Material mit engumgrenzten Themen zur Verfügung.

Auf die Herstellung von Aktualitäten, zu denen überwiegend Landschaftsaufnahmen, Industrie-, Sport- und Militärbilder gehörten, beschränkte sich die "Express-Films Co." in Freiburg i.B..

Die "Industrielle Gesellschaft" aus Mühlhausen im Elsaß produzierte ausschließlich geographische Filme, wobei geologisch-morphologische und siedlungskundige Gesichtspunkte im Vordergrund standen.

Damit sind schon die wichtigsten deutschen Filmproduktionsfirmen, die sich mit der Herstellung von Lehrfilmen befaßten, aufgezählt. Das von ihnen herausgebrachte Material konnte sich zwar mit dem ausländischen inhaltlich und formal durchaus messen, ja es war durch den strengeren methodischen Aufbau und die ruhigere Kameraführung sogar gelegentlich besser; dennoch kamen meistens französische und auch englische Filme zum Einsatz, weil ihr Angebot das deutsche um ein Vielfaches übertraf.

^{*)} F. P. Liesegang, "Lichtbild- und Kintotechnik", München-Gladbach, 1913, S. 16 ff.

Pädagogisch-methodische Probleme der ersten Epoche.

Mit dem reichen Lehrfilmangebot der ausländischen und deutschen Produktionen stand den Schulen und der Volksbildung wertvolles Material zur Verfügung. Daher bemühten sich die Pädagogen um die theoretische Durchdringung und praktische Lösung der mit dem Filmeinsatz zusammenhängenden Fragen.

1. Erste Fehlentwicklungen.

In jener Zeit machte W. Block einen höchst merkwürdigen Vorschlag, der am Wesen der Schulkinematographie völlig vorbeigeht. Dennoch ist es zweckmäßig, ihn hier zu erörtern, da im Gesamtverlauf der Geschichte der Schulfilmbewegung immer wieder einmal solche übertriebenen Anregungen gegeben wurden.

Weil der Film im Kino eigentlich nie ganz stumm gelaufen ist - schon die ersten Streifen waren durch Musik von Phonographen und später durch die Begleitung von Klavier- bzw. Kinoorgelmusik akustisch untermalt -, wollte auch William Block den Schulen ähnliche Wege weisen. Er forderte, den Kinematographen in Verbindung mit dem Phonographen zur Belebung des Unterrichtes einzusetzen. *)

Zu welchen Spielereien sich W. Block dabei verstieg, mag ein Beispiel zeigen. Nach seiner "biophonischen Methode" sollte die Zahl 2 im Rechenunterricht der ersten Volksschulklasse auf folgende Weise eingeführt werden: Das kinematographische Bild zeigt einen Teich mit Schwänen. Diese schwimmen auf dem Wasser umher. Dabei finden sie sich zu Zweiergruppen zusammen, von denen eine nach der anderen aus dem Bild hinausschwimmt. Schließlich bleiben nur noch zwei zurück. Von diesen entfernt sich einer, während der übrigbleibende durch eine Trickdarstellung in die Ziffer 2 verwandelt wird. Kopf und Hals des Schwanes verformen sich zu einem Rundbogen und der Rumpf schrumpft zur Wellenlinie zusammen.

*) W. Block "Elemente einer verbesserten Erziehungs- und Unterrichtsmethode", Berlin 1910.

Am Schluß zeigt das Bild nur noch die Ziffer 2. Der ganze Vorgang sollte durch gereimte Erläuterungen aus dem Phonographen begleitet werden. Die methodische Unmöglichkeit dieses Verfahrens wird besonders deutlich an dem Verslein, das zur Zahl 8 gesungen wurde. Dort tönte es folgendermaßen aus dem Lautsprecher:

"Die Krabbe, die Krabbe, mit ihren zwei Zangen, möchte die dummen Kinderchen fangen, möchte die dummen Kinderchen kneifen, welche das Wort "gib acht" nicht begreifen. Mit den acht hinteren Beiner macht die Krabbe kein Nestkücken weinen." *)

Erfreulicherweise waren solche Entgleisungen recht selten und konnten die Gesamtentwicklung des Schulfilmgedankens nicht hindern. Auch nahmen zahlreiche Pädagogen mit allem Nachdruck gegen die Blockschen Spielereien Stellung. Besonders Dr. Warstat aus Altona erkannte hellsichtiger als viele andere, welche Gefahr ein solcher Mißbrauch des Filmunterrichts heraufbeschwor. Dabei formulierte er überaus treffend: **)

"Wir können uns aber bei diesem höchst einfachen Verfahren nicht beruhigen. Es erscheint uns vielmehr so einfach, so pädagogisch primitiv, daß doch eine ganze Anzahl der Interessen des Unterrichts darunter leiden. Wo bleibt der erzieherische Einfluß der Lehrerpersönlichkeit bei diesem Verfahren? Auf welche Weise soll dem toten Apparat gegenüber die Individualität des Kindes zu ihrem Rechte kommen? Wie will man den Kinematographen und den Phonographen dazu bringen, daß er die verschiedene Auffassungsfähigkeit der Kinder, ihren verschiedenen Bildungsgrad, abgesehen von allen sonstigen individuellen Differenzen, berücksichtigt? Den toten Apparat auch nur teilweise an die Stelle der Lehrerpersönlichkeit setzen zu wollen, das bedeutet eine Mechanisierung, eine Industrialisierung des Unterrichts, die man als einen elementaren Verstoß gegen alle Erkenntnisse und Fortschritte moderner Individualpädagogik ansehen darf. Man kann nicht früh genug auf solche Übertreibungen aufmerksam machen; sie haben keine andere Wirkung, als daß sie die gute Sache in den Augen Einsichtiger und Urteilsfähiger in Mißkredit bringen."

*) W. Block a.a.O., S. 7.

**) Dr. W. Warstat "Eine Entgegnung" in "Film und Bild", 2. Jahrg. 1912-1913, München-Gladbach, S. 61.

2. Lemkes pädagogische Anregungen.

Die ganze erste Epoche wurde besonders stark von dem schon erwähnten Rektor Hermann Lemke beeinflusst. In einer Reihe von Veröffentlichungen legte er seine Anregungen vor. Er sprach sowohl dem Kinematographen als auch dem Phonographen und der Kombination beider Mittel eine große Zukunft zu. Lemke wollte die Schulreform auf die Technik stellen. Er forderte, daß der Geist des praktischen Denkens den Aktenstaub aus den deutschen Schulen hinausfegen sollte und die Schüler durch lebendiges Arbeiten und Selbständigkeit zu Menschen zu bilden seien. Solches Bemühen hoffte er mit Hilfe der neuen Erfindungen durchsetzen zu können, damit die Schüler mit jenen Kenntnissen versehen würden, die sie für die Orientierung in der technisierten Welt benötigten. Daher sollten in erster Linie der Physik- und Chemieunterricht, aber auch die Biologie und Geographie durch den Kinematographen modernisiert und reformiert werden. Wörtlich sagte Lemke: *)

"Die Pädagogik sieht es als eins ihrer Hauptziele an, die Schüler zur Selbständigkeit zu erziehen. Der Unterricht, wie er meistens erteilt wird, ist nun durchaus nicht dazu angetan, dieses Ziel zu erreichen; denn der Schüler spricht nach, was der Lehrer beschreibt. Wenn aber der Kinematograph in Tätigkeit tritt, dann erlebt der Schüler die Reisen, sieht die Tiere in ihrer naturgemäßen Umgebung, und nun mag ihm der Lehrer Gelegenheit geben, alles dies selbständig mündlich und schriftlich in Worte zu kleiden. Kann der Schüler überhaupt besser zu Aufmerksamkeit, Beobachtung und Selbständigkeit erzogen werden? Es wird bei der Vorführung der Filme vorkommen, daß die Kinder manche Dinge falsch auffassen, aber da hat die Tätigkeit des Lehrers einzusetzen, die Vorstellungen zu klären und die nötigen Erläuterungen zu geben. Wir sehen, der Lehrer ist doch nicht vollständig für den Unterricht überflüssig, aber der Kinematograph macht ihn zu einem Leiter und Führer der Schüler im wahrsten Sinne des Wortes."

Diese Erkenntnis Lemkes ist didaktisch außerordentlich wichtig, da sie in der dritten Entwicklungsphase der Schulfilmbewegung zum Kardinalproblem wurde und auch in der gegenwärtigen Situation noch heftig diskutiert wird.

*) H. Lemke "Durch die Technik zur Schulreform", Leipzig 1911, S. 2.

Damit die Filme bei Bedarf verfügbar waren, schlug Lemke eine für das ganze Reich zuständige Organisation vor. In jeder größeren Stadt sollte ein Organisationsleiter für Kinematographie mit dem Auftrag angestellt werden, die bei einer Zentralstelle gesammelten und archivierten Lehrfilme rechtzeitig anzufordern, um einen dem Lehrplan gemäßen Einsatz zu gewährleisten. Als Sitz dachte er an Berlin und empfahl, die damals sehr tatkräftige "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung", mit dieser Arbeit zu betrauen. Er forderte eine Subventionierung durch den Staat, der die Organisation bei Bewährung voll übernehmen sollte. Dabei war Lemke durchaus noch der Meinung, daß die Filmvorführung selbst in den Lichtspieltheatern veranstaltet werden und die hierbei entstehenden Unkosten entweder durch einen kleinen Beitrag der Schüler oder aber pauschal durch die Gemeinden aufgebracht werden sollten. Zwar erkannte er die Gefahren der Vorführungen im Theater sehr wohl, dennoch schätzte er diese geringer ein als die Schwierigkeiten des Filmeinsatzes in der Schule.

Gegen Lemkes Vorschläge nahm ein großer Teil der Lehrerschaft Stellung. Damals entwickelte sich schon eine Richtung, die sich strikt gegen die Benutzung öffentlicher Lichtspieltheater aussprach. Ihr Hauptanliegen war es, den Film zu einem Lehrmittel neben anderen zu machen und ihm jede extravagante Note zu nehmen. Auf keinen Fall sollte der Kinematograph die ihm von Lemke zugedachte Bedeutung erhalten.

Als Beispiel für diese Haltung sei eine Entschlieung der Stuttgarter Lehrerschaft angeführt.*

1. Die Schüleraufführungen in den Kinematographentheatern sind bis jetzt noch meistens von so geringem bildenden Werte, daß die Lehrer in ihnen keine genügende Schutzmaßregel gegen die Gefahren des Kinematographenbesuches von Schülern erblicken;
2. Den Gefahren, welche die für die Kinder ungeeigneten Filme bieten, begegnet man viel besser durch ein auf gesetzlicher Grundlage beruhendes polizeiliches Verbot des Kinematographenbesuchs für junge Leute bis zum 16. Lebensjahr;
3. Eigentlich wertvolle Schüleraufführungen können nur auf neutralem Boden, also nicht in Kinematographentheatern und durch sorgfältige Beratung mit den Schulvorständen und Lehrern veranstaltet werden;
4. Als Ersatz für den Kinematographen wäre in größeren Städten in einem zentral-gelegenen Schulhaus ein großer gemeinsamer Demonstrationssaal wünschenswert, der neben anderen vorzüglichen Veranschau-

* "Die Stuttgarter Lehrerschaft zur Kinematographenfrage" in "Bild und Film" 1. Jg. 1912, S.24; auch bei F. Terveen a.a.O. S.37-38

lichungsmitteln, wie Lichtbildern, mikroskopischen Darstellungen, Experimentalvorträgen usw. auch die Möglichkeit zu kinematographischen Darstellungen bieten sollte."

Diese Forderung, die auch von anderen Lehrerverbänden erhoben wurde, war zwar verständlich und bestand vollkommen zu Recht. Dennoch war sie im damaligen Entwicklungsstadium verfrüht. Trotzdem befaßten sich viele Lehrer mit den Problemen des Filmeinsatzes im Rahmen des Unterrichts.

3. Die methodischen Fragen des erdkundl. Filmunterrichtes.

Besonders waren es die Erdkundelehrer, die methodische Probleme erörterten. Der Engländer Donaldson stellte in einer weitverbreiteten Schrift die große Bedeutung des Kinematographen für den naturwissenschaftlichen Unterricht ganz allgemein und die Erdkunde im besonderen fest. *) Auch in Deutschland erschienen bedeutende Veröffentlichungen zu diesem Thema. Paul Knospe äußerte sich wie folgt:

"Wenn im folgenden der Einführung des Apparates in die Schule und im besonderen in den erdkundlichen Unterricht das Wort geredet wird, so muß ausdrücklich vor der Annahme gewarnt werden, als ob man nun in dem Kinematographen ein Universalanschauungsmittel gefunden hätte, das auf alle Fälle besser als jedes andere wäre, so daß alle übrigen Anschauungsmittel zu solchen zweiten Grades degradiert werden müßten. Es könnte dann leicht die Gefahr eintreten, daß von den eifrigsten Anhängern und Verfechtern des Kinematographen als Anschauungsmittel die Schule am liebsten in ein besseres Kinematographentheater verwandelt wird. ... Übertriebene Forderungen schaden der guten Sache mehr als sie nützen." **)

Knospe wendet sich dann an seine Kollegen, um sie wegen des Über-eifers mancher Filmpädagogen, die mit ihren Forderungen zu weit gingen, zu beruhigen. Er empfiehlt, den Film immer dann einzusetzen, wenn durch Lehrausflüge das betreffende Gebiet nicht erwandert werden kann. Die nähere Heimat will er für den Kinematographen verschlossen wissen. Jedoch rät er sehr zu seinem Einsatz für die Veranschaulichung fremder Länder und Völker. Wörtlich meint er:

"Die treffendste Schilderung einer Landschaft, die eingehendste anschaulichste Beschreibung des Lebens und Treibens in ihr, die ausführlichste Kleinmalerei können das nicht ersetzen, was der Film mit wahrer Naturtreue an den Augen der Schüler vorüberziehen läßt." ***

*) Donaldson, "The cinematograph and natural science", London 1912

**) P. Knospe, "Der Kinematograph im Dienste der Schule", Halle 1913, S. 6 - 7

***) " a.a.O., S. 9

uch andere Geographen entwickelten ähnliche Ansichten. So schrieb
.B. Dr. Droop.*

Ich glaube nicht, daß meine Worte so bildhaft lebendig werden können, wie ein einziger Film... Meine Schilderungen könnten den Schüler immer nur zu vergleichsweise vorgestellten Bildformen anregen; weder kann sie, noch seine Phantasietätigkeit die Lücke ausfüllen, in die er die ihm neuen Charakteristiken einer Landschaft einfügen müßte. Je ferner sie ihm liegen mit eigenartigen geologischen Formationen, tropischen Vegetationstypen, unbekannten Gebäudekonstruktionen (z.B. Japan), desto unmöglicher wird es dem Lehrer werden, durch eine noch so intensive Darstellung das Phantasiebild im Geiste des Schülers dem ihm selbst klar vorschwebenden Wirklichkeitsphänomen kongruent zu gestalten."

Der Vorwurf, den die Pädagogen heuteden optisch-akustischen Unterrichtsmitteln in erster Linie machen, sie würden zur Rezeptivität erziehen, tauchte damals zwar auch auf, wurde aber eigentümlicherweise gerade nicht von den Reformpädagogen erhoben. Sie und die übrigen Verfechter des kinematographischen Unterrichts glaubten vielmehr im Gegenteil, diese Unterrichtsweise würde zur Selbsttätigkeit erziehen. Eingehend dargestellt findet sich diese Auffassung sowohl bei Knospe** als auch bei Reicke***. Beide Autoren machen sich über den didaktischen Ort des Filmeinsatzes im Erdkundeunterricht Gedanken. Sie kommen zu der Überzeugung, daß Globen, Tellurien, Atlanten, Wandkarten, Naturaliensammlungen, Reliefs, selbstgefertigte Modelle u.a. Erzeugnisse des Werkunterrichts, gemalte Bilder, Photographien, Dias ihren Wert für die Veranschaulichung behalten, daß darüber hinaus aber auch der Film seinen Platz, jedenfalls in der Zukunft, im Unterricht finden müsse. Konkret sind sich viele Theoretiker des damaligen Erdkundeunterrichts darüber im klaren, daß der Film die anthropogeographische und völkerkundliche sowie die wirtschaftskundlich-technische Seite des Geographieunterrichts besser als jedes andere Unterrichtsmittel veranschaulichen könne.****

A. Droop, "Die Lichtbildkunst in Schule, Wissenschaft und Volksleben", 2. Jg. Nr. 7, S. 46.

* P. Knospe, "Der erdkundliche Unterricht in der Arbeitsschule", Langensalza 1912, S. 26 ff.

** Reicke, "Die Kinematographie im erdkundlichen Unterricht", in "Film und Bild", 1913, S. 125 ff.

*** K. Rüswald, "Der Film im erdkundlichen und naturwissenschaftlichen Unterricht", in "Film und Lichtbild", 1913, S. 205 ff.
A. Droop, "Kinematographie im geographischen Unterricht", in "Lichtbildkunst", 1913, S. 99 - 106.

A. Hellwig, "Bedeutung der Kinematographie für den erdkundlichen Unterricht", in "Neue preuß. Kreuzzeitung", v. 4.3.1914, S.6 ff.

Auch Harms, der bekannte Methodiker, anerkennt die Wichtigkeit der bildlichen und filmischen Aussagen:*

"Die bloße Schilderung und sei sie noch so poetisch, ist für die Kinder ein leerer Schall... Wie die Schatten über die Felder huschen, so gleiten solche allgemeinen Darstellungen über die kindliche Seele hin, ohne eine Spur zu hinterlassen. Wissen denn die Kinder, wie ein Weinberg am Bergeshang aussieht? Wissen sie, wie ein Städtlein, zwischen Fluß und Fels eingeklemmt, sich ausnimmt? Können sie in ihrer Phantasie schlankweg 'zahlreiche Burgen im frischen Grün, auf Bergeshöh, hinschauend auf den spiegelnden Strom', aufbauen? Wir können's, weil wir's in der Wirklichkeit oder in Bildern geschaut haben, die Kinder können's nicht. Darum: Sehen müssen sie Rheinlandschaften."

Manche Pädagogen gingen damals sogar von dem Grundsatz ab, der Film dürfe nur "Bewegtes" wiedergeben und forderten geradezu, daß der Kinetograph durch eigene Bewegung die seinem Wesen entsprechende Dynamik erhalten könne. Ein geradezu leidenschaftlicher Vertreter dieser Methode war Dr. Reicke.** Er schlägt am Beispiel eines Filmes über Heidelberg vor, wie der zweckmäßigste Aufbau und der sinnvollste Ablauf eines solchen Versuches aussehen müssten. Der Schüler soll nach ihm mit der Bewegung der Kamera durch die Strassen der Stadt, über die alte Brücke zum Schloß geführt werden, wo er die Einzelheiten dieser mächtigen Ruine in Ruhe und Beschaulichkeit nacheinander betrachten könne. Nach einem Blick von der Schloßterrasse über die Altstadt zur Rheinebene hinaus werde man durch die bewegte Kamera mitgenommen und auf der anderen Seite des Neckars den Berg hinauf zu jenen Stellen des Philosophenweges geführt, von denen Hölderlin und Brentano die Stadt besangen. Mit dieser Art des methodischen Aufbaus will Dr. Reicke den Schüler gleichsam an der Hand nehmen und ihn einen Gang durch die Stadt tun lassen, ihn behutsam in die Atmosphäre und in die Realität der fremden Landschaft einführen. Dabei macht Reicke sogar den ersten in der Literatur nachgewiesenen Vorschlag, mit Hilfe von Panoramaaufnahmen einen landschaftlichen Überblick bei gleichzeitiger Wahrung der Kontinuität der Bewegungsführung zu geben. Kleinere Schwenks waren schon ab 1906 üblich, Panoramaaufnahmen mit Drehungen bis zu 180 Grad gehen

* Harms, "Fünf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts", Leipzig o.J. List & von Bressensdorf S. 4 f.

** Dr. Reicke, "Die Kinetographie im erdkundl. Unterricht", in "Film und Lichtbild", 1913, S. 126

auf Reicke zurück.

Auch Rektor Lemke gab viele Anregungen für den methodischen Einsatz von Filmen im Erdkundeunterricht. An einer ausführlichen Lektion erläuterte er, wie der Film zur Veranschaulichung Münchens eingesetzt werden könnte. Er gliederte zunächst die Lehrstunde in vier Stufen unter, die Vorbereitung, Darbietung, Wiedergabe und Klärung der Vorstellungen. Der Vorbereitung wies er die Aufgabe zu, die Schüler in die Bedeutung Münchens einzuführen; dabei ging er von der landschaftlichen Schönheit der Stadt aus und erläuterte alle Sehenswürdigkeiten und Bauwerke, die im Film später vorgeführt werden sollten. Erst nach der gründlichen vorbereitenden Erarbeitung sollte sich die Darbietung anschließen, die noch ein zweites Mal vorzuführen war. Jetzt erst durften die Schüler sich zu dem Gesehenen äußern. Lemke legte größten Wert auf eine klare Gliederung durch jeden einzelnen Schüler. Erst wenn die lückenlose und folgerichtige Angabe aller im Film gesehenen Komplexe erreicht war, sollte sich die 4. Stufe, die Klärung der Vorstellungen, anschließen. Als Auswertung des Filmes regte Lemke an, das Lesestück "München" aus dem Hirtschen Lesebuch vorzunehmen.*

Weil durch solche Vorschläge die Unsicherheit in Bezug auf den schulischen Filmeinsatz noch erhöht wurde, bemühte sich Lemke im Anschluß an seine Ausführungen über den Erdkundeunterricht eine klare begriffliche Scheidung vorzunehmen. Die von ihm skizzierte Geographiestunde über München zählte er zu den "Schulvorstellungen", wohingegen die üblichen Theaterbesuche durch ganze Klassen von ihm als "Schülervorstellungen" bezeichnet wurden. Wörtlich schreibt er über den Unterschied von beiden:**

"Schulvorstellungen sind Unterrichtsleistungen, bei denen der Kinetograph der Schule dienstbar gemacht wird und die Arbeit der Schule unterstützt, indem er als Veranschaulichungsmittel auftritt, d.h. mit anderen Worten: Schulvorstellungen sind Unterrichtsstunden, in denen die kinematographische Methode angewandt wird. Schülervorstellungen dagegen sind solche, welche nicht bloß der Belehrung wegen veranstaltet werden, sondern die auch einen unterhaltenden Charakter tragen.An und für sich hat dagegen die Schule mit den Schülervorstellungen nichts zu tun."

* H. Lemke "Die kinematographische Unterrichtsstunde" Storkow/i.d.M. 1911, S. 13-15

** H. Lemke a.a.O. S. 5

Damals wurde sogar ein regulärer Bedarfsplan von Filmen für den Geographieunterricht entwickelt. Oberlehrer K. Rüswald stellte ihn auf, wobei er 4 Untergruppen bildete: *)

- I. Völkerkunde: 1. Die einzelnen Menschenrassen,
2. Jagd- und Fischfang bei den Naturvölkern;...
3. Der Ackerbau in seinen verschiedenen Formen bei den einzelnen Völkern;...
4. Entwicklung der wichtigsten Handwerke: Töpferei, Spinnerei, Weberei, Bearbeitung von Eisen und Holz;
5. Tänze, religiöse Gebräuche, Bestattung der Toten bei den Naturvölkern;
6. Der Bau der Wohnungen;
7. Verkehrsmittel der Naturvölker, der hochentwickelten Völker.
- II. Länderkunde: 1. Städtebilder, Landschaften, Industriegebiete der einzelnen Länder;
2. Siedlungsformen: Einzelgehöft, Dorf, Kleinstadt, Großstadt. ...
- III. Verkehrs- 1. Entwicklung der Verkehrsmittel: Träger, Sänfte, geographie: Karawane, Ochsenwagen, Eisenbahn, Automobil, Luftfahrzeuge, Einbaum, Rindenboot, Boot mit Ausleger, Segelboot, Dampfer;
2. Verkehrswege: Brückenbau, Kanalbau, Wege (Schienenwege, Zahnradbahn)
- IV. Phys. Erd- 1. Das Meer kunde: 2. Die einzelnen Formen der Erdoberfläche ... (Faltung, Verwitterung, Erosion).
3. Bildung der Täler. Wirkung des fließenden Wassers;
4. Wirkung des Windes ...

Diese Themen konnten nur als "Schulvorstellungen" dargeboten werden. Sie dürfen deshalb als eine Art Vorwegnahme der Idee des Unterrichtsfilms betrachtet werden. Das läßt sich sowohl mit dem engumgrenzten Sachgebiet, das jeden Film auszeichnen sollte, als auch mit der rein unterrichtlichen Bedeutung der Themen begründen. Zugleich wird aber mit diesen Vorschlägen sowohl von Knospe wie auch von Lemke und Rüswald deutlich, wie sehr sich die pädagogische Theorie von der Praxis getrennt hatte. Zum Beleg dafür seien einige sogenannte Schülerprogramme für Geographie angeführt. Die gewählten Beispiele stellen das Beste und Erlesenste der ganzen damaligen Zeit dar.

*) K. Rüswald, "Der Film im erdkundlichen und naturwissenschaftlichen Unterricht" in 'Film und Lichtbild' 1913, S.205 ff.

So bot die "Lichtbilderei GmbH." u.a. folgende Zusammenstellungen an: *)

Schülerprogramm Nr. 5

BALKAN

99	Orientalisches Europa	90 m
384	Piräus, Athens Hafenstadt	110 m
397	Streifzüge durch Serbien	150 m
431	Fahrt auf dem Schwarzen Meer	140 m
1054	An Dalmatiens herrlichen Gestaden	147 m
1122a	Bosnien und Dalmatien	96 m
1302	Die bosnische Ostbahn	126 m
276	Das Schwarze Meer während eines Ungewitters	110 m

Schülerprogramm Nr. 7

BILDER AUS DER SCHWEIZ

277	Viehweiden in der Schweiz	85 m
382	Über den Simplonpaß	100 m
380	Winter in der Schweiz	95 m
383	Vierwaldstättersee	130 m
454	Luzern	100 m
811	Im Firnenglanz der Schweizer Alpen	150 m
1014	Fahrt von Lauterbrunnen nach Mürren	130 m

Einen ähnlichen Aufbau zeigten die Programme der anderen Verleihgesellschaften. Sofern Pädagogen bei der Zusammenstellung mitgewirkt hatten, waren sie im allgemeinen unter einen Leitgedanken gestellt worden, so daß sie zur Not für den Unterricht auszuwerten waren. Dennoch konnte von einem planmäßigen Einsatz nicht die Rede sein. Die Fülle des Materials, die zu vielen Eindrücke verhinderten ihn, da bis zu 5 solcher 'Programme' zusammengehörten.

Der wirkliche Gewinn in dieser Epoche lag in der theoretischen Durchdringung der methodischen Fragen des erdkundlichen Filmunterrichts, wobei besonders die Vorschläge von Rüswald in die folgende Epoche hineinwirkten. Doch hat F. Schmid, der wohl bedeutendste

Repräsentant

*) A. Hellwig, "Kind und Kino", Langensalza 1914, S. 117.

des geographischen Films, fast 25 Jahre später von den Vorarbeiten Rüswalds nichts mehr gewußt. Es ist überhaupt im Verlauf der Geschichte des Schulfilms immer wieder festzustellen, daß Anregungen aus früheren Epochen rasch vergessen wurden und nur selten weiter als in die folgende Entwicklungsphase reichten.

4. Die methodischen Probleme des Filmeinsatzes in der Biologie.

Weil der geographische Film vorwiegend von Expeditionen und sonstigen Reisen mitgebracht wurde und in erster Linie in Aktualitäten Verwendung fand, waren bei ihm die sachlichen und methodischen Fragen bei der Gestaltung zweitrangig. Als wichtig galt nur die Publikumswirkung. Ganz anders lagen die Verhältnisse beim biologischen Film. Er kam aus dem wissenschaftlichen Laboratorium und diente als Demonstrations- und Forschungsmittel. Bei ihm standen infolgedessen wissenschaftliche Fragestellungen im Vordergrund. Oft genug bemühten sich die Professoren, die sich seiner bedienten, sogar um eine für den Hochschulunterricht geeignete methodische Form. Von einer Veranstaltung, bei der solches Material vor Schülern höherer Lehranstalten am 28. März 1911 im Mozartsaal zu Berlin durchgeführt wurde, berichtet v. Hanstein:^x

"Es wurden durchweg Bilder aus dem Tier- und Pflanzenleben gezeigt, und mit größter Aufmerksamkeit folgte die zahlreiche Zuschauerschaft den Vorgängen auf der Leinwand, die Einblicke in die tiefsten Geheimnisse der Natur erlaubten, wie es eben nur der Kinematograph möglich macht. Man sah Blumenknospen und sich entfalten, sah, wie in diesem anscheinend bewegungslosen Naturgeschöpfen dennoch starke Eigenbewegung steckt, wenn auch eine so langsame, daß, um sie sichtbar zu machen, eine 12-20 000 mal schnellere Vorführung der Vorgänge notwendig ist, als sie sich in Wirklichkeit abspielen. Die Keime von Senfpflanzen, Kressen, Schlingbohnen usw. brachen aus dem Erdreich hervor und schlängelten sich, einander stoßend und drängend, in die Luft empor."

Um jene Zeit machten sich die ersten großen Erfolge der bahnbrechenden Arbeiten von Pfeffer bemerkbar. Die ursprünglich als reine

x v. Hanstein "Kinematographie und Schule. Ein Vorschlag zur Reform des Anschauungsunterrichts", Berlin 1911, S. 16 f.

Forschungsfilme hergestellten Aufnahmen fanden den Weg in die Archive der Verleihanstalten und gelangten von diesen zum Einsatz in den Kinotheatern. Mancher Lehrer führte seine Klasse in solche^{*)} Veranstaltungen. Dabei war die Zustimmung nahezu aller Pädagogen zu allen Aufnahmen mit natürlicher Bewegungsgeschwindigkeit erreicht worden, während sich manche gegen Zeitrafferaufnahmen wandten. Sie fürchteten, daß durch die Verfälschungen der wirklichen Zeitverhältnisse unrichtige Vorstellungen bei den Schülern erzeugt werden könnten. Scharf lehnten sie deshalb solche Vorführungen ab, wenn nicht durch einkopierte Titel das unterschiedliche Zeitmaß angegeben war. Trotzdem setzten sich die Zeitrafferaufnahmen sowohl in der Forschung wie auch in der Lehre immer mehr durch.**) Wissenschaftler in vielen Ländern der Erde arbeiteten bei ihren Bewegungsstudien mit dieser Methode und schufen dadurch immer neues und wertvolleres Material für den Biologieunterricht.

Oberste Regel bei der Herstellung solcher Filme war es, daß kein gestelltes Material Verwendung fand.***) Die Aufnahmen mußten reine Natururkunden sein und sollten außerdem den Grundsatz beherzigen, der Film dürfe nur Vorgänge der Bewegungen zeigen. Aber es war gar nicht so einfach für die Kameralleute, diesen Forderungen zu entsprechen, weil die damaligen Apparate ein ziemlich lautes Laufgeräusch besaßen. Deshalb wurde schon bald versucht, scheue Wildtiere mit Hilfe von Teleobjektiven aufzunehmen. Rasch wurde dieses Verfahren vervollkommenet, und es entstanden in Deutschland bis zum ersten Weltkrieg wertvolle Lehrfilme über Zaunkönige, Grasmücken, Finken, Schwalben, Stare, Ammern, Amseln und andere Vögel. Sehr eingehend orientiert H. Bourquin über diese Arbeiten.***)

*) A. Droop, "Kinematographie im Unterricht der Botanik" in 'Lichtbildkunst' 1913, S.203

**) K. Werner, "Natur im Film", in 'Pharus, kath.Monatsschrift' 1914, S.226

***) H. Bourquin "Kinematographische Fernaufnahmen" in 'Der Kinematograph' Nr. 762

Während das Teleobjektiv Entferntes nahe an den Kinematographen heranholte und die Zeitraffertechnik unmerklich sich vollziehende Bewegungen sichtbar machte, gelang es Dr. Ward 1909, seine "Mikrokinematographischen Experimente" erfolgreich abzuschließen und damit den Film auch für die Veranschaulichung außerordentlich kleiner Lebewesen dienstbar zu machen. Er stellte Mikrokinematogramme von Kleinstlebewesen im Meerwasser, wie z.B. die Lebensgewohnheiten der jungen Austernbrut her. Da seine Aufnahmen aber technisch unzulänglich blieben, bemühten sich andere Forscher um eine Verbesserung. Dr. Comandon erreichte durch die Verwendung der Dunkelfeldbeleuchtung des Zeiss'schen Ultramikroskops, bei der die Objekte hell auf dunklem Untergrund unter seitlichem Licht auffallig aufgenommen werden, ganz ausgezeichnete und klare Bilder*.

Diese großen Erfolge brachten es mit sich, daß manche Biologen die Fragen eines methodisch richtigen Einsatzes von Filmen in ihrem Unterricht ausführlich erörterten. Darüber hinaus machte sich auch der Einfluß der Hochschullehrer bemerkbar, die ja selbst sehr gründlich den Film als Forschungs- und Lehrmittel diskutierten.

Weil jedoch im biologischen Unterricht nicht nur die Bewegung, sondern auch die Morphologie große Bedeutung besitzt, wünschten viele Biologen eine Stillstandsvorrichtung an den Vorführprojektoren. Mit ihrer Hilfe konnten sie jederzeit den Film anhalten und einzelne Aufnahmen exponieren. Über die methodische Berechtigung der Stillstandsvorrichtung entbrannte in der folgenden Entwicklungsphase ein heftiger Streit. Doch muß man sagen, daß die Wünsche der Biologielehrer aus der damaligen Sicht verständlich sind. Ihrer Forderung stand lediglich die leichte Entflammbarkeit des Filmmaterials entgegen. Die apparateschaffende Industrie brachte auf Grund dieser Anregungen verstärkte Gebläse in den Projektoren an und ermöglichte so das Exponieren von Einzelbildern.

* J. Comandon, "Cinématographie à l'ultramicroscope des microbes vivantes et des particules mobiles", Comptes rendus 1908, Heft 21

Zwischen biologischen Filmen und geographischen Programmen bestand ein wesentlicher Unterschied, der sich ohne Mühe den Filmlisten der Verleihorganisationen entnehmen läßt. Während bei erdkundlichen Themen in der Regel mehrere Streifen zu geschlossenen Einheiten zusammengestellt wurden, waren die biologischen Filme fast immer einzeln aufgeführt. Dabei hätte sich rein thematisch bei ihnen eine Zusammenstellung zu Gruppen mindestens ebenso leicht ermöglichen lassen.

Das nachfolgend aufgeführte Angebot der "Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung" aus dem Jahre 1913 möge diesen Tatbestand belegen. Es zeigt zugleich die Reichhaltigkeit der Archive. ^{*)}

Naturleben und Naturbilder

a) Höhere Tiere:

19 Katzenstudien	200 m	2,50 M.
25 Der Siebenschläfer	109 m	3,-- M.
26 Der Landmann und sein Vieh	169 m	2,50 M.
30 Drei niedliche Kätzchen	84 m	2,-- M.
32 Seevögel	191 m	3,25 M.
44 Elefanten als Holzträger	110 m	1,75 M.
48 Dressierte Kakadus	82 m	2,-- M.
57 Hundaussstellung	100 m	2,-- M.
58 Das Chamäleon	131 m	3,-- M.
63 Kuckuk und Grasmücke	105 m	2,-- M.
65 Der Schwan	68 m	1,75 M.
67 Bärenjagd in Malakka, kol.	94 m	3,-- M.
78 Aus der Tierwelt	65 m	1,50 M.
88 Die Katze und ihre Jungen	130 m	2,75 M.
96 Dressierte Kakadus	75 m	2,-- M.
100 Für Ihre Hüte, meine Damen (Straußenzucht und Federfabrikation)	108 m	2,50 M.
107 Der Igel	142 m	3,-- M.
122 Vogelfang auf den Färöerinseln	150 m	3,-- M.
127 Fasanenzucht	126 m	2,50 M.
137 Aus dem Reiche der Seevögel	213 m	4,-- M.
138 Der Menschenaffe (Konsul)	100 m	1,75 M.
167 Die Grasmücke und der Kuckuk	94 m	2,-- M.
173 Der Frosch	207 m	7,-- M.
175 Elefantenzucht in Indien	94 m	2,-- M.
180 Hagenbecks Tierpark	108 m	2,-- M.

^{*)} A. Hellwig a.a.O., S. 118/119.

b) Niedere Tiere.

15 Leben der Ameisen	170 m	2,25 M.
33 Seeigel und Seestern	119 m	2,25 M.
38 Die Entwicklung der Wasserjungfer	110 m	2,50 M.
74 Gäste des Meeres (Medusen des Mittelmeeres)	150 m	2,50 M.
98 Seeanemonen	145 m	3,-- M.
120 Die Wespe	220 m	4,50 M.
157 Lebende Flora des Meeres	85 m	2,-- M.
156 Gäste des Meeres (Medusen des Mittelmeeres)	113 m	2,50 M.
169 Der Skorpion	115 m	2,50 M.

c) Pflanzenwelt (auch Landwirtschaft und Gärtnerei usw.).

5 Gäste des Meeres II (Pflanzen)	93 m	2,-- M.
28 Die Ananas	97 m	2,25 M.
91 Eine Pflanze, die Vorräte sammelt (Kannenträger)	120 m	2,50 M.
105 Ernteszenen in Kanada	68 m	1,50 M.
95 Crysanthemen, kol.	77 m	1,50 M.
117 Die Ananas	137 m	2,25 M.
123 Königin der Blumen, kol.	142 m	3,50 M.
160 Mohnblumen	68 m	1,50 M.

Kritisch darf über den Einsatz des biologischen Films vor dem ersten Weltkrieg gesagt werden, daß zwar die pädagogische Theorie bei ihm gut ausgebaut war (Sie wurde seither nur fortgeführt und erweitert, nicht aber grundsätzlich geändert), der praktische Filmeinsatz aber genau die gleichen Schwächen zeigte wie in den anderen Bereichen. Die Schulfilmbewegung litt am stärksten unter den technischen und finanziellen Schwierigkeiten, die einen Einsatz im Klassenraum verhinderten.

5. Fragen zur Gestaltung von historischen Filmen.

Besonders heftig umstritten war die Verwendung des Kinematographen im Geschichtsunterricht. Wenngleich eine Anzahl von Lehrern den Film gerne zur Veranschaulichung historischer Vorgänge einsetzen wollte, so stand die pädagogische Welt im großen und ganzen diesen Versuchen doch recht zurückhaltend gegenüber. Zwar hatte schon der Russe B. Matuszewski im Jahre 1898 vorgeschlagen, Filmstreifen von kulturgeschichtlicher und politischer Bedeutung in Archiven zu sammeln, wodurch jederzeit die Möglichkeit für die Schulen bestanden hätte, solche Filme für den Unterricht zu entleihen. *)

*) B. Matuszewski, "Une nouvelle source de l' Histoire", Paris, 1898

Dieser Gedanke wurde 1910 in Brüssel mit der Gründung eines städtischen Filmmarchives verwirklicht.^{*)} Auch die größeren Verleihorganisationen legten sich Sammlungen von kinematographischen Aufnahmen solcher Art an. Vereinzelt wurden sogar ganze Programme für Schulfilmveranstaltungen zusammengestellt. So z.B. von der "Lichtbilderei GmbH.", die zur staatsbürgerlich-zeitgeschichtlichen Erziehung u.a. das Schülerprogramm Nr. 4 anbot: ^{**) (}

F l o t t e

412	An Bord eines Schulschiffes	160 m
304	Kieler Flottenparade	150 m
313	Stapellauf des Linienschiffes "Kaiser"	185 m
302	Boots- und Segel-exerzieren der deutschen Schiffsjungen	85 m
165	Flottenmanöver	130 m
393	Probefahrten des Torpedobootzerstörers "Yarra"	50 m
200	Prüfung von Panzerplatten	55 m
564	Unterseeboot "Salmon"	100 m
4	Felsen und Wogen	87 m
411	Der deutsche Kaiser in London	130 m

Aufgabe dieser Programme für die Zeitgeschichte und staatsbürgerliche Bildung war es in erster Linie, den vaterländischen Gedanken zu pflegen und zu festigen. Gleichzeitig sollten sie dazu dienen, dem Schüler die Macht des Staates und die Bedeutung der Monarchie vor Augen zu führen.

Daneben gab es aber eine andere Richtung, die den Kinematographen nicht als historische Quelle einsetzen wollte, sondern vielmehr darauf aus war, mit Hilfe des Films vergangene Epochen wieder lebendig werden zu lassen. Solche Filme sollten mit größter historischer Treue angelegt sein. Nur der harmonische Zusammenklang von Darstellung, Tracht, Gebärde, Baustil und zeitgenössischer Landschaft offenbare den Geist einer Epoche so, daß in dieser Weise entstandene Filme neben den zeitgenössischen Dokumenten für die Schulen verwendbar seien. Scharf wandten sich die Historiker unter den Pädagogen gegen Kinematographien, die nur "Maskerade" zeigten. ^{***)}

^{*)} G. des Marez, "Archives cinématographiques", Congrès de Bruxelles 1910, Actes 1912, p. 383.

^{**) (} A. Hellwig, a.a.O. S. 117.

^{***)} K. Brunner, "Geschichtliche Films", Hochwacht, 3. Jahrg. 1913 S. 256-258.

Wären jedoch die geforderten Voraussetzungen erfüllt, dann eigneten sich - nach der Meinung mancher Geschichtslehrer von damals - vor allem Themen zur Entwicklung des deutschen Reiches und besonders des Hauses Hohenzollern. Auch bedeutende Feldherrn und führende Politiker sowie große Repräsentanten des kulturellen und künstlerischen Lebens vergangener Epochen sollten auf diese Weise in die Schulen gebracht werden.

Die damals erstellten Filme vermochten aber nicht die in sie gesetzten Erwartungen zu erfüllen^{x)}.

Pädagogen verlangten daher schon verhältnismäßig früh neue Formen zur Veranschaulichung historischer Vorgänge, was die Filmwirtschaft veranlaßte, Versuche mit Trickdarstellungen zu unternehmen. Entwickelt wurde besonders der dynamische Kartentrick, mit dessen Hilfe der taktische Verlauf von Schlachten wiedergegeben wurde. Eine zum Teil äußerst lebhafteste Zustimmung der Geschichtslehrer fanden die kinematographischen Darstellungen der Schlacht von Austerlitz und der Völkerschlacht von Leipzig.^{xx)} Da jedoch die Anfertigung von Trickfilmen sehr kostspielig war und die Ergebnisse wegen der rein lehrhaften Tendenzen gering blieben, konnte sich diese Form zunächst nicht durchsetzen. Sie wurde nach einigen nur teilweise gelungenen Versuchen in der zweiten Phase erst wieder in der dritten aufgegriffen und planmäßig weitergeführt.

Die größte Bedeutung hatten die politischen und zeitgeschichtlichen Filme.^{xxx)} Sie blieben auch nach Ausbruch des Weltkrieges sowohl in der Produktion wie auch in der pädagogischen Diskussion gleichermaßen bedeutsam. Allerdings zeigte das "Bild- und Filmamt", das der obersten Heeresleitung unterstellt war, wenig Neigung, das unter seiner Weisung und Aufsicht hergestellte Filmmaterial von Kriegsschauplätzen den Schulen zugänglich zu machen. Auch waren

x) L. Hilger, "Der Bismarckfilm im Kino und unseren Schulen", in "Frauenbildung" 13. Jg. 1914, S. 428-432

xx) Seitz, "Die Schlacht bei Austerlitz im Film", in "Film und Lichtbild" 1912, S. 33 ff.

xx) Seitz "Der Völkerschlachtfilm", in "Rhein.Westf. Zeitung" v. 6.12.1913

xxx) A. Hellwig, "Kinematograph und Zeitgeschichte" in "Grenzboten" 1913, Heft 39

viele Aufnahmen von Zeitungsberichterstattungen durchgeführt worden, die in erster Linie nach journalistischen Gesichtspunkten arbeiteten. Um so intensiver befaßten sich die Pädagogen mit den Problemen, die der Film - vorab der Kriegsfilm - als Geschichtsquelle von hohem dokumentarischer Wert in sich barg. Eine ganze Reihe von Veröffentlichungen beweist das große Interesse an diesem Gegenstand.^{x)}

Von einzelnen Lehrern wurde sogar der Vorschlag gemacht, die Kinetographie zur Ausgestaltung von Schulfeiern einzusetzen. So empfahl Max Wilberg^{xx)}, anstelle des "eitlen Wortschwalles" und der unangebrachten Festreden über die Entwicklung des Frosches oder das Laichen der Fische anlässlich nationaler Feiertage doch lieber Filme einzusetzen. Im geschmückten Vorführraum des Kinotheaters sollten Sedanfeste, Kaisers Geburtstag oder sonstige Staatsfeiertage festlich begangen werden. Wilberg setzte sich vor allem für die Vorführung von Aktualitäten ein, die durch Festreden, Gedichtvorträge und musikalische Darbietungen einen feierlichen Rahmen bekommen sollten.

Die spezifische Leistung der ersten Epoche auf dem Gebiet des historischen Schulfilms darf in der Auseinandersetzung mit einigen wichtigen Darstellungsarten gesehen werden. Noch ließen die systematische Fortsetzung und der großzügige Ausbau dieser Ansätze noch lange auf sich warten und wurden erst in der dritten Epoche unter E. Schäfer weitergeführt.

Es würde zu weit führen, auch den Einsatz des Filmes in anderen Fächern zu erörtern, zumal, da etwa 95% aller Schulfilmdarbietungen sich um geographisch-volkswirtschaftliche, biologische oder geschichtliche Themen bewegten. Bedenkt man weiterhin, daß beispielsweise im Jahre

-
- x) H. Häfker, "Krieg und Kinetographie" in "Der Kunstwart" 1915, Januar- und Aprilheft.
H. Häfker, "Entwicklung der Kinetographie im Kriege", in "Der Vortrupp" 1916, S. 737 f.
A. Hellwig, "Krieg und Lichtspielwesen" in "Konservative Monatschrift" 1916, S. 636
E. Osten, "Kinematographie des Krieges" in "Das Bild" 1916, S. 101.
W. Warstat, "Der Weltkrieg und die Schulkinematographie" in "Bild und Film" IV/12, S. 244 ff.
O.Th. Stein, "Der Krieg im Kino" in "Gegenwart" 1916, Nr. 3
xx) M. Wilberg, "Schulfeiern im Kinematographen", in "Bild und Film" 1912/13, II, 2, S. 36 ff. auch bei F. Terveen a.a.O. S. 40 ff.

1912 von allen überhaupt vorgeführten Filmen auf die Aktualitäten nur 5%, sonstige historische Filme 2%, Naturaufnahmen 4% und übrige wissenschaftliche Filme 2% entfielen, während Dramen mit 58% und Humoresken mit 20% weit an der Spitze lagen, so wird ersichtlich, wie gering der Gesamteinsatz bildender Filme war.^{x)}

6.) Pädagogische Beiträge zum Schulfilmproblem während des ersten Weltkrieges.

Ungleich die Bemühungen um den Schulfilm während des Krieges sehr zurückgingen, beweisen einzelne Veröffentlichungen, daß trotz allem die einmal begonnene Diskussion fortgesetzt wurde.

So beantwortete Prof. Dr. Marwold die Frage nach dem Wert des Schulfilmes 1916 folgendermaßen:^{xx)}

"An der von mir geleiteten Anstalt ist der Kinematograph schon mehrfach beim Unterricht benutzt worden. Ich finde aber nicht, daß ihm ein so großer Wert als Unterrichtsmittel zuzuschreiben ist, als dies häufig geschieht. Er dient meiner Ansicht nach häufig mehr zur Unterhaltung der Schüler als zum ernstesten Unterricht, und es besteht die Gefahr, daß sie bei häufiger Benutzung des Apparates zu einer oberflächlichen Betrachtungsweise geführt werden. Andererseits kann aber auch der Kinematograph mit großen Vorteilen für die Eröffnung des Verständnisses mancher Vorgänge in der Natur benutzt werden, namentlich da, wo die Wissenschaft selbst erst durch ihn die richtige Einsicht gewonnen hat. Kinematographische Bilder können überall mit Erfolg benutzt werden, wo das naturgetreu dargestellt wird, was wirklich geschieht. Alles Sensationelle ist zu vermeiden. Die eigentliche Arbeit in der Schule ist zu ernst dafür."

Und Berthold Otto, der bekannte Reformpädagoge und Schöpfer des Gesamtunterrichts meinte ungefähr zur gleichen Zeit:^{xxx)}

"Für die unterrichtliche Behandlung der vorgeführten Stoffe ich noch eins hervorheben: es wird bei solchen Sachen, die etwa bei der Kakaobereitung und bei sehr vielen anderen Dingen - etwa aus der Geschichte, aus Geschichte usw. - für alles das werden soll die Faser auch irgendwie Filme hergestellt werden müssen. Bei allen diesen Sachen wird es für den Lehrer doch nicht ohne weiteres möglich sein, eine zugleich zutreffende und den Kindern verständliche Erklärung zu geben, und ohne solche Erklärungen hat manche Darstellung kaum den rechten Wert... Das ließe sich nun erreichen,

x) zit. nach O. Kalbus, a.a.O. S.12

xx) "Fortschritte und Aussichten der Schulkinematographie in Deutschland" in "Der Kinematograph" Nr. 497 v.5.7.1916; auch abgedr. in F. Terveen, a.a.O. S. 55

xxx) F. Terveen, a.a.O. S. 56

durch Verbindung eines Grammophons mit dem Kinematographen, das heißt, das Grammophon könnte unabhängig vom Kinematographen aufgestellt werden, und es könnte für jeden Film eine entsprechende Platte geliefert werden. Dann würde also gleichzeitig das Grammophon aufgezogen und der Film in Bewegung gesetzt werden, und man bekäme gleichzeitig die Lichtbildvorführung und die Erklärung, und beides könnte auf Wunsch der Schüler wiederholt werden. Natürlich ist das nur eine Art der unterrichtlichen Behandlung. Mindestens ebenso wichtig, vielleicht wichtiger, ist, daß die Besprechung der Schüler mit dem Lehrer angesichts des bewegten Lichtbildes erfolgt. Da müßte in unserer Gesamtunterrichtsweise gefragt und geantwortet werden. Die Schüler müßten sich gegenseitig auf Einzelheiten aufmerksam machen können. Sehr vieles von dem, was jetzt im Wege der Lesestückbesprechungen nur mit größter Mühe zu einem Scheinleben erweckt wird, könnte dadurch bei Schülern und Lehrern vollständig lebendig werden."

Etwa ein Jahr darauf äußerte sich anläßlich der Tagung des bayerischen "Film- und Lichtbildausschusses" der "Deutschen Wacht" F.X. Schönhuber über die Probleme des Schulfilms, wobei er in der Literatur erstmalig den Ausdruck "Unterrichtsfilm" verwendete, der 4 Jahre später von Prof. Dr. Amann wieder eingeführt worden ist. Schönhuber forderte den Einsatz des Filmes im Unterricht, weil durch das Lichtspiel in einer von allen bisherigen Unterrichtsmethoden abweichenden Weise der Jugend große Bildungswerte vermittelt werden können.

Er verlangte weiter, daß sich die Schulbehörden bemühen müßten, praktische Wege zu finden für einen regelmäßigen Einsatz von Filmen im Unterricht. Ein solcher Kinounterricht sei von allem Zufälligen zu befreien und planmäßig in den Lehrplan einzubauen. Schönhuber erwartete eine sorgfältige Vorbereitung dieser Unterrichtsstunden und ihre gründliche Auswertung durch die Lehrer. Dann wendete er sich gegen eine oberflächliche Arbeit mit dem Film, und sagte dabei wörtlich^{x)}:

"Gerade auch aus diesem Gesichtspunkt heraus muß der A u s w a h l und dem A u f b a u des Unterrichtsfilms die größte Aufmerksamkeit zugewendet werden... Der Schulfilm muß wissenschaftlich wertvoll und pädagogisch einwandfrei sein."

x) F. Terveen a.a.O. S. 58

Die übertriebenen Forderungen der Filmfanatiker auf dem Gebiet der Unterrichtskinetographie wies er mit den Worten zurück:^{x)}

"Grundsätzlich muß daran festgehalten werden, daß der Schulfilm nur eine Ergänzung, aber niemals ein Ersatz der Wirklichkeitsbeobachtung sein soll. Er darf niemals von der Wirklichkeit wegführen, sondern er muß immer von der Wirklichkeit ausgehen und zur Wirklichkeit wieder hinführen. Sonst laufen wir Gefahr, die Jugend mit dem Schein über das Sein zu täuschen ...".

Diese grundlegenden Bemerkungen von Berthold Otto und F.X.Schönhuber bilden den krönenden Abschluß der theoretischen Erörterungen der ersten Entwicklungsphase. Sie beweisen, wie sehr das Wesen des Filmunterrichtes schon damals von einigen wenigen erkannt und formuliert worden ist. Besonders bemerkenswert sind die Äußerungen zur Vor- und Nachbereitung sowie zum Verhältnis von Filmunterricht und Wirklichkeitsbeobachtung.

7. Organisatorische Versuche während des ersten Weltkrieges.

a) Die Stettiner Urania.

Kurz vor Ausbruch des Krieges taten sich in Stettin zwei Männer, der Oberbürgermeister der Stadt Dr. Ackermann und sein Stadtbüchereidirektor Dr. Ackerknecht, zusammen, um eine Gesellschaft zur Förderung des guten Films zu gründen. Es gelang ihnen, mehr als 40 kapitalkräftige Bürger für ihren Gedanken zu gewinnen und eine GmbH. mit 86 000 Mark Kapital, die "Stettiner Urania, Lichtbild- und Vortragsbühne" eintragen zu lassen. Mit dem Gründungskapital wurde ein Rundbau mit etwa 800 Sitzplätzen erworben. Nach seiner baulichen Ausgestaltung eröffneten die Gesellschafter die Urania am 8. Nov. 1914^{xx)}. Da sich das Gebäude auf stadteigenem Grund und Boden befand, konnte sich die Stadt vertraglich weitgehende Mitverwaltungsrechte sichern. So war die Lichtspielbühne ein halb städtisches, ein halb privates Unternehmen, wobei die kulturelle Leitung bei der Kommune, die wirtschaftliche in Privathänden lag.^{xxx)}

x) F. Terveen, a.a.O., S.59

xx) Denkschrift "Die Stettiner Urania und ihre Ziele", Stettin o.J.

xxx) Dr. Ackermann, "Die Geschichte des Bilderbühnenbundes deutscher Städte e.V." in "Der Bildwart", Heft 5/6 1925 S.387 ff.

Die Urania entwickelte sich wirtschaftlich gut und stand allen Schulen sowie Volkbildungseinrichtungen zu sehr vorteilhaften Bedingungen zur Verfügung. Durch ihre planmäßige und zielstrebige Arbeit trug sie maßgeblich dazu bei, die Ergebnisse der ersten Epoche zu bewahren. Auch half sie, in engster Zusammenarbeit mit dem Zentralinstitut, die organisatorischen Voraussetzungen für die folgende zweite Entwicklungsphase der Schulfilmbewegung zu schaffen. Auf Grund der gemeinsamen Bemühungen entstand eine große Verleihanstalt und Beratungsstelle, der "Bilderbühnenbund deutscher Städte" und auch die "Bildstelle des deutschen Zentralinstitutes" verdankte ihre Entstehung der beiderseitigen Zusammenarbeit. Sogar die Förderung der Schulfilmbewegung durch die Ministerien wurde von den beiden Institutionen vorbereitet.

b) Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

Am 21. März 1915 wurde unter Ministerialdirektor von Bremen das oben erwähnte "Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" in Berlin gegründet; damit eine Stelle im ganzen Reiche zuständig war für alle Fragen der Erziehung und des Unterrichts, für Beratung bei Lehr- und Lernmitteln und für die Koordination verschiedener sonstiger pädagogischer Bemühungen. Von diesem Institut, das als staatliche Behörde aufgebaut war, wurden auch die Pläne der Stettiner Urania um Förderung des Filmeinsatzes in Unterricht und Volksbildung aufmerksam verfolgt. Schon bald tauchte die Frage auf, ob dieser örtliche Versuch nicht mit Hilfe des Zentralinstitutes auf eine breitere, vielleicht das ganze Reich umfassende Grundlage gestellt werden könnte^{x)}.

Prof. Lampe, ein Mitarbeiter der Berliner Dienststelle nahm mit den Männern aus Stettin Verbindung auf und erreichte, daß für Ostern 1917 eine Tagung in der Urania in Stettin einberufen wurde.

c) Die Ostertagung 1917 in Stettin und ihre Folgen.

Das Thema der Veranstaltung lautete: "Die Lichtspielbühne im Dienst der Schule und Volksbildung". Es war beabsichtigt, einen Erfahrungs-

^{x)} Prof. Dr. F. Lampe "Die Geschichte der Bildstelle des Zentralinstituts" in "Der Bildwart" Heft 4 1925, S. 309 ff.

und Meinungsaustausch vorzunehmen und zugleich allen anderen Städten das Stettiner Beispiel zur Nachahmung zu empfehlen.

Vertreter aller deutschen Städte mit mehr als 20 000 Einwohnern wurden nach Stettin eingeladen. Insgesamt kamen der schriftlichen Aufforderung 241 Teilnehmer nach. Es handelte sich um Vertreter des Kultusministeriums, des Ministeriums des Innern, des Polizeipräsidiums sowie um 36 Abgeordnete von Städten.^{x)}

Die einzelnen Vorträge befaßten sich mit den für die damalige Zeit besonders vordringlichen Fragen. Dr. Bibbern aus Stettin sprach zu dem Thema "Musterlichtspielbühnen, eine Aufgabe neuzeitlicher Gemeindepolitik", wobei er werbend für die Nachahmung der Stettiner Urania eintrat. Die Fragen "Allgemeine Bildprüfung und Zusammenstellung von Bildfolgen für Erwachsene und Kinder" erörterte Dr. Ackerknecht. Diesen beiden Referaten schlossen sich noch 7 weitere Vorträge an. Sie wirkten so stark, daß die Teilnehmer einstimmig und mit großer Begeisterung beschlossen, den "Deutschen Ausschuß für Lichtspielreform" zu gründen.

Oberbürgermeister Dr. Ackermann wurde erster, Prof. Brunner zweiter Vorsitzender. Als Schriftführer gehörte noch Dr. Ackerknecht zum engeren Vorstand. Dieser bildete zusammen mit "Geh. Oberregierungsrat Dr. Pallat, Geh. Oberregierungsrat Dr. Meister und dem Leiter der Volksbücherei, Dr. Ladewig den "Arbeitsausschuß", dessen Aufgabe darin bestand, im Einvernehmen mit dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht eine Film- und Bildzentralstelle zu schaffen, die den Zwecken der Schul- und Volksbildung zu dienen habe.

Um möglichst viele in der Volksbildung tätige Mitarbeiter zu gewinnen, nahm dieser Ausschuß schon bald Fühlung auf mit den Jugendpflegeverbänden, sowie den Wohlfahrts- und Heimatschutzvereinen.^{xx)}

x) E. Ackerknecht, "Das Lichtspiel im Dienste der Bildungspflege", Berlin 1918, S. 2 ff.

xx) Dr. Ackermann, "Die Geschichte des Bilderbühnenbundes Deutscher Städte e.V." in "Der Bildwart", Heft 5/6 1925 S. 386 ff.

Bei der Stettiner Urania wurde eine Auskunftsstelle eingerichtet, die alle mit der Film- und Lichtbildarbeit zusammenhängenden Fragen beantwortete.

Erneut wurden von Stettin aus Bemühungen unternommen, um alle größeren Städte Deutschlands zur Errichtung von Musterlichtspielbühnen zu bewegen. Dieses Mal gingen die Rundschreiben an alle Stadt- und Landgemeinden mit mehr als 10 000 Einwohnern. Um den Werbeschreibern den nötigen Nachdruck zu verleihen, veranstaltete Dr. Ackerknecht in einer Anzahl deutscher Städte Mustervorführungen mit Filmen der Stettiner Urania. Diese Arbeit zeitigte denn auch schon bald ihre ersten Erfolge: Die Stettiner Zentrale konnte die vielen Anfragen allein nicht mehr bewältigen. Daher wurde von Prof. Brunner beim Zentralinstitut in Berlin zur Entlastung eine zweite "Auskunfts- und Beratungsstelle" eingerichtet.

d) Die Gründung des Bilderbühnenbundes deutscher Städte

Um die Arbeit der Stettiner Urania auf überregionale Grundlage stellen zu können, wurde am 1. April 1918 der "Bilderbühnenbund deutscher Städte" als eingetragener Verein mit dem Sitz in Stettin gegründet. Er umfaßte 30 ordentliche und 32 außerordentliche Mitglieder. Seine Hauptaufgabe bestand darin, für die staatliche und städtische Lichtspielreform sowie für die Schularbeit und die Volkshochschulen Film- und Bildmaterial zur Verfügung zu stellen. Gleichzeitig sollte er sich um die Herstellung wertvoller Filme bemühen und außerdem den Bedarf wirklich vor-dringlicher Themen ermitteln.

Ein Teil dieser Arbeit verlagerte sich im Laufe der Zeit nach Berlin, bis schließlich durch einen Erlaß des Preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 3.4.1919 die Errichtung einer amtlichen Bildstelle beim Zentralinstitut in Berlin verfügt wurde, womit die Entwicklung der Schulfilmbewegung in ihre zweite Phase eintrat.*)

*) Kunderlaß des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst u. Volksbildung vom 3.4.1919, abgedr. in "Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen", Berlin 1919, S.400

Kritische Würdigung der ganzen 1. Phase.

Überblickt man die Entwicklung der Schulfilmbewegung von 1907 bis 1917, so erkennt man, wie sehr alle Bemühungen nach kurzer Anlaufzeit verflachten und größtenteils zusammenbrachen. Trotz manchem Opfer und vielem Idealismus waren weder maßgebliche organisatorische noch technische Fortschritte zu verzeichnen. Filmvorführungen fanden für die Schulen nicht gerade häufig statt und wenn, dann handelte es sich um ganze Programme mit einer Flut von Einzelaufnahmen, die pädagogisch trotz bester Absicht anfechtbar blieben. Auch die Entwicklung kleinerer und billiger Vorführgeräte änderte an diesem Sachverhalt kaum etwas. Daher ist die abwartende Einstellung weiter Kreise der Lehrerschaft wohl zu verstehen, und auch die Zurückhaltung der amtlichen Stellen und Ministerien erklärt sich so. Der Schulfilmbewegung schadete in jener Zeit das schlechte Niveau der meisten Kinoprogramme, weil bewußt oder unbewußt von diesen auf den Lehrfilm geschlossen wurde. Auch die Aufklärungsarbeit der guten Fachzeitschriften vermochte im großen gesehen hieran nur wenig zu ändern. Erst das Eintreten der Gemeinden für den guten Film schuf in Zusammenarbeit mit den Bemühungen reformfreudiger Lehrer eine allmähliche Besserung der Situation. Mitten in diesen Prozeß der Aufwärtsentwicklung fielen die Schüsse des Attentates von Serajewo, die den Weltkrieg auslösten und damit der Bewegung ein jähes Ende, jedenfalls vorläufig, bereiteten. Die wenigen Verbindungslinien über die Stettiner Urania und das Zentralinstitut erwiesen sich allerdings als außerordentlich stark. Sie bewahrten die brauchbaren Ansätze und verbanden diese mit neuen, in die Zukunft weisenden Ideen.

Das Jahr 1917, das historisch so große Änderungen brachte, zeigte auch in der Schulfilmbewegung seine strukturverändernde Kraft. Zum ersten Mal arbeiteten amtliche und kommunale Stellen zusammen; Begriff und Aufgaben des Unterrichtsfilmes wurden formuliert; die ganze Entwicklung der folgenden Epoche wurde grundgelegt und vorbereitet. So waren die Bemühungen aus der Zeit vor dem ersten Weltkrieg doch nicht umsonst gewesen.

DER EINFLUSS WICHTIGER PÄDAGOGISCHER STRÖMUNGEN AUF DIE ZWEITE ENTWICKLUNGSPHASE DER SCHULFILMBEWEGUNG

Schon in der ersten Phase der Schulfilmbewegung hatten sich sowohl Pädagogen der konservativen Lernschule als auch Schulreformer für die Verwendung des Filmes im Unterricht eingesetzt. Doch handelte es sich jeweils um eine Minderheit, die gegenüber der Masse der Lehrerschaft nur wenig Bedeutung besaß und außerdem keinerlei Unterstützung von amtlicher Seite genoß.

Wie der Unterrichtsfilm seit 1907 von der durch die Herbartianer beherrschten Lernschule verwendet wurde, konnte schon früher dargelegt werden. Gewisse Vorurteile (besonders den Umfang der Filmprogramme betreffend) schwanden seit 1919 im Lager dieser konservativen Pädagogen zusehends, so daß von ihrer Seite aus einem breiten Einsatz der Unterrichtsfilme eigentlich nur noch die organisatorisch-finanziellen Schwierigkeiten entgegenstanden.

Der wohl bedeutendste Vertreter dieser Richtung sowohl auf theoretischem wie auf praktischem Gebiet, Wilhelm ~~Ry~~ Rein, Professor an der Universität Jena und Leiter des dortigen pädagogischen Seminars und der bekannten "Übungsschule" war zugleich ein Förderer der Schulfilmsache. Auf mehreren Tagungen und während der "Reichsschulkonferenz" im Jahre 1920, bei denen er leidenschaftlich für den Gedanken der Einheitsschule eingetreten war, empfahl er - im Gegensatz zu Prof. Lampe, der einen möglichst frühzeitigen Filmeinsatz vorsah - eine sparsame Verwendung von Bild und Film in der (nach seiner Konzeption fünfjährigen) Grundschule. Er wollte die optischen Unterrichtsmittel vorzugsweise in der Mittelstufe seines dreistufigen Bildungsplanes eingesetzt wissen. Die Oberstufe sollte nach ihm wieder überwiegend begrifflich lernen.

Obwohl sich Rein mit seiner Auffassung nicht durchsetzen konnte, gab es manchen Lehrer, der in seinem Geiste mit dem Film arbeitete. Als Beispiel wird später die methodische Durchdringung des Filmunterrichts bei Holzhausen, einem Schüler von Rein und

zugleich eifrigen Verfechter der Schulfilmsache, gezeigt. Dennoch beweist die Literatur von damals, daß die meisten mit dem Unterrichtsfilmbild arbeitenden Lehrer von reformpädagogischen Ideen ausgehen.

Als direktes Erbe aus der ersten Entwicklungsphase der Schulfilmbewegung kann der auch nach dem 1. Weltkrieg immer noch starke Einfluß der Kunsterziehungsbewegung angesehen werden, obwohl gerade diese Richtung auf dem Gebiet des Schulfilms mehr und mehr in den breiteren Strom der Erlebnispädagogik einging. Der Kampf gegen Schmutz und Schund in den Bereichen der Literatur und des Filmwesens stellte aber noch in den zwanziger Jahren eine überwiegend unter dem Einfluß der Kunsterziehungspädagogik stehende Richtung dar.

Eine nachhaltige Wirkung auf den Schulfilm übte auch die Gesamtunterrichtsbewegung aus, besonders durch ihre süddeutschen Vertreter F. Brunner und H. Belstler. Beide waren an der Ridler-Schule in München tätig, die zur Film-Versuchsschule erklärt wurde. Dort schnitt H. Belstler den ersten gesamtunterrichtlich aufgebauten Film "Vom Erz zur Schiene" aus verschiedenen anderen Filmtreibern. Aber auch B. Otto verwendete in Berlin an seiner Hauslehrerschule den Film gelegentlich und unterstützte die dortigen Arbeitskreise für Filmunterricht.

Einen beachtlichen Erfolg stellte es für die Schulfilmbewegung auch dar, daß H. Gaudig und O. Scheibner, die beiden bekannten Arbeitsschulpädagogen, dem Film und Lichtbild Eingang in ihren Schulen verschafften. Scheibner ordnete beide in die erste seiner vier "Arbeitsformen der freien geistigen Selbsttätigkeit" ein, in die Arbeit am anschaulichen Gegenstand (zu der noch Pflanzen, Tiere, Modelle u. ä.) verwendet werden konnten. Die anderen drei Arbeitsformen blieben für den Film bedeutungslos, da sie die Arbeit am sprachlich geformten, am gedanklichen und am darzustellenden Gegenstand umfaßten. Aufgrund der Struktur des Arbeitsunterrichtes eignete sich allerdings das Lichtbild besser als der Film zur Auswertung, weil bei den damals umständlichen Apparaturen des

letzteren der Selbsttätigkeit der Schüler enge Grenzen gesetzt waren. Schon damals zeigte es sich, daß der Film seiner ganzen Natur nach besser für die Erlebnispädagogik geeignet war als für die Arbeitsschule.

Die positivere Stellungnahme Scheibners zum Film hat daher sicher andere Gründe. Sie dürften wahrscheinlich in seinem umfassenden Lebensbegriff zu finden sein. Für Scheibner verkörperte die Arbeitsschule einen Unterrichtsstil, der als 'bildendes Leben' im Dienste der werdenden Persönlichkeit stand. Die letzte Begründung seiner pädagogischen Theorie entnahm er der biologischen Anschauung, daß alles Lehren und Lernen Leben sei. Diese Auffassung verbindet ihn eng mit Prof. Lampe, dem Leiter der Bildstelle des Zentralinstituts. Der Lebensbegriff, der später vom Nationalsozialismus so einseitig herausgestellt wurde, spielte ganz allgemein in der Reformpädagogik und in der Schulfilmbewegung eine große Rolle. Es sei in diesem Zusammenhang an die später angeführten Zitate von F. Brunner, Prof. Lampe, Prof. Meister und besonders Kultusminister Prof. Becker verwiesen.

Da sich mit der jungen Weimarer Republik ein ungewöhnlich starker pädagogischer Aufschwung verband, strahlten die eigentlich aus dem schulischen Bereich kommenden reformerischen Bewegungen erheblich in den freien Bildungsraum aus und vermischten sich dort mit anderen Richtungen. Besonders deutlich läßt sich diese Tatsache am Beispiel der Kunst-erziehungsbewegung und der Jugendbewegung belegen. Durch das allgemeine Interesse, das der Staat und die Politiker den pädagogischen Fragen zukommen ließen, wurden besonders in Preußen, aber auch in den anderen Ländern des Reiches vielfältige Maßnahmen getroffen, um durch erzieherische Einwirkungen, sei es in der Schule, der Jugendpflege oder in der freien Volksbildung, staatsbürgerliche Bildungsarbeit zu betreiben.

Durch das am 9. 7. 1922 verkündete Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, das Aloys Fischer als den Höhepunkt der erziehungspolitischen Maßnahmen der Weimarer Republik bezeichnet hat, wurden staatlicherseits Möglichkeiten geschaffen, um in der Jugendpflege und Jugendfürsorge praktische Hilfe zu leisten. Der Jugendpflege als

einer vorbeugenden Maßnahme kam dabei besondere Bedeutung zu. Durch sie erfuhr die Schulfilmbewegung sowohl finanziell als auch in der theoretischen Durchdringung der Probleme der Film-erziehung manche Unterstützung.

Aber auch die Erwachsenenbildung setzte den Film, vorab den Unterrichts- und Kulturfilm, gerne ein. War die Arbeit der Bildungsvereine vor dem 1. Weltkrieg von einem liberalen Bildungsoptimismus getragen, so suchte die seit 1919 aufkommende Volkshochschulbewegung nach einer neuen, den veränderten Verhältnissen besser angepaßten Grundlage der Volksbildung. Die bürgerliche Scheinkultur wurde in Frage gestellt. Bloße Tatsachenvermittlung im Sinne des Wortes "Wissen ist Macht" genügte nicht mehr. Kernpunkt sollte im Gegensatz zu früher nicht berufliche, sondern allgemeinemenschliche Weiterbildung sein. In der Volkshochschulbewegung kamen die besten Traditionen der Schulreform mit Ausläufern der Jugendbewegung und humanistischen Bildungstendenzen zusammen. Daher galt die Vorlesung im Programm der Volkshochschulen nur wenig. Die königliche Methode war die Arbeitsgemeinschaft, in der jeder nach seiner Vorbildung und seiner menschlichen Reife mitwirken konnte. Intensität und Intimität waren ihr eigen. Die stärksten Förderer eben dieser Richtung sind wohl neben W. Flitner und W. Picht der spätere württembergische Kultusminister Th. Bäuerle und besonders der damalige Ministerialrat im preußischen Kultusministerium Robert von Erdberg gewesen. Dieser unterstützte den Film als Bildungsmittel im Bereiche der Volkshochschule nachhaltig und sorgte für die entsprechende Koordination mit der Bildstelle des Zentralinstituts in Berlin. Er beeinflusste (neben dem Leiter des Zentralinstituts, Prof. Pallat) auch den preußischen Kultusminister Prof. Becker, damit dieser dem Lehrfilm im gesamten Bildungs- und Erziehungsbereich noch mehr Förderung zuteil werden ließ. So bemühte sich also ein mächtiges Dreigespann um den Bildungsfilm: die Schulen, die Jugendpflege und die Volkshochschulen. Sie besaßen alle drei ihr gemeinsames Wirkungsfeld in der damaligen gesellschaftlichen und staatlichen Situation und wiesen auch teilweise gemeinsame Wurzeln auf: die Jugendbewegung und die Reformpädagogik der Jahrhundertwende. In diesen Bildungsbemühungen drückte sich ein neues Lebensgefühl aus,

das sich die entsprechenden erziehlichen Formen suchte und schuf. Der Film galt als wertvolles und wichtiges Bildungsmittel, wobei der Spielfilm mehr im erziehlichen Sinne verwendet wurde, während der Kultur- und Unterrichtsfilm bildende Aufgaben erfüllte.

Eine pädagogische Einrichtung von erheblichem Einfluß auf die Schulfilmbewegung war das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin. Da nach der Weimarer Verfassung die Kulturhoheit bei den Ländern lag, ergab sich die Notwendigkeit, eine Institution mit der Koordination der verschiedenen Maßnahmen und Einrichtungen in den vielen Ländern zu betrauen. Verfassungsmäßig sollte das Reichsinnenministerium diese Aufgabe wahrnehmen. Doch blieben dessen Bemühungen nur sehr gering. Umso einflußreicher entwickelte sich das 1915 gegründete Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin. Es wuchs immer stärker zu einem das Reich und die Länder auf dem Erziehungssektor koordinierenden Institut heran, dessen Leiter, Prof. Pallat, in der pädagogischen Welt großes Ansehen genoß. Ebenfalls unter reformpädagogischem Einfluß stehend, förderte er vor allem die Musik- und Bewegungserziehung, die Laienspielbewegung, die Gesamtunterrichtsbewegung, das Heimatkundeprinzip in der Grundschule und die Schulfilmbewegung. Zusammen mit dem Leiter seiner Bildstelle, Prof. Lampe, veranstaltete er die deutschen Bildwochen. Er setzte sich für die theoretische Durchdringung der gesamten mit dem Filmeinsatz zusammenhängenden Fragen ein und gewann das Interesse so bedeutender Pädagogen wie Prof. Nohl, Prof. Meister und Prof. Rein für die Probleme des Unterrichtsfilms. Das Zentralinstitut diente zwar in erster Linie der Schule, nahm aber auch regen Anteil an den Fragen der Jugendpflege und der Volksbildung. In nahezu allen pädagogischen Bereichen wirkte es koordinierend und seine Anregungen wurden von den Kultusministerien der Länder ernster genommen als die Empfehlungen des Reichsinnenministeriums.

Neben diesen institutionalisierten Hilfen erwuchs der Schulfilmbewegung aber noch eine Unterstützung von einer ganz anderen, eigentlich unerwarteten Seite. Schon vor der Jahrhundertwende hatte sich Dilthey mit der Herbartischen Elementenpsychologie und der darauf basierenden Vorstellungsdidaktik auseinandergesetzt. Mit seinem Strukturbegriff und der damit zusammenhängenden

verstehenden Psychologie überwand er die nur kausal erklärenden elementenhaften Deutungen seelischen Geschehens und begründete den für die Erlebnisdidaktik so wichtigen Dreischritt im Bildungsprozeß: Erleben, Ausdruck, Verstehen. Das gilt nach ihm für geistesgeschichtliche Gegenstände, da diese der inneren Erfahrung "unmittelbar" zugänglich und damit gefühlsmäßig erlebbar sind. Mit dieser Lehre hat Dilthey wesentlichen Einfluß auf viele pädagogische Reformbemühungen gewonnen. Die Gesamtunterrichtsbewegung verdankt seinem Strukturbegriff die wichtige Konzeption der ganzheitlich gesehenen Lebenskreise, die Kunsterziehungsbewegung baute auf seiner Erlebnistheorie auf und auch die Arbeitsschule verdankt ihm manche Anregungen zumal die mehr geistig orientierte von Gaudig und seiner Schule. Selbst Kerschensteiner wurde, je länger je mehr von der "Kulturpädagogik" Diltheys beeinflusst. Gerade in den zwanziger Jahren begannen die Schüler Diltheys Nohl, Litt und Spranger, die den Schulfilm befürworteten, großen Einfluß zu gewinnen und auch andere von Dilthey beeinflusste Pädagogen wie Brunner, Lampe und Pallat im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht trugen seine Gedanken in ihre Aufgabengebiete und also in die Schulfilmbewegung hinein. Dadurch, daß sich so bedeutende Vertreter der pädagogischen Theorie mit dem Unterrichtsfilm befaßten, gewann die ganze Schulfilmbewegung erheblich an Ansehen.

c) Die zweite Phase der Entwicklung von 1919 - 1934

Die Ostertagung, die 1917 gemeinsam vom "Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" und von der "Stettiner Urania" geplant und durchgeführt worden war, gehört von der ganzen Zielsetzung her noch überwiegend der ersten Phase an, weist aber gleichzeitig durch die von ihr ausgegangenen Wirkungen und auch durch die erstmalige Zusammenarbeit zwischen staatlichen und kommunalen Stellen sehr stark in die nachfolgende Epoche. Mit dieser Veranstaltung ist der erste Entwicklungsabschnitt der Schulfilmbewegung abgeschlossen.

Der zweite beginnt erst mit der Einrichtung der "Bildstelle beim Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" im Frühjahr 1919. Die dazwischen liegenden zwei Jahre können als Übergangszeit betrachtet werden, da sie keiner der beiden Epochen eindeutig zuzuordnen sind, wohl aber kennzeichnende Merkmale beider besitzen.

Prinzipiell unterscheidet sich die zweite von der ersten Entwicklungsphase darin, daß diese ausschließlich auf der unteren Ebene Erfolge zeitigte in der Frage des Einsatzes von Filmen für die Bildungsarbeit, jene aber darüber hinaus von den Ministerien und anderen amtlichen Stellen Unterstützung erfuhr.

Die amtlichen Verfügungen und Erlasse aus der Zeit vor dem ersten Weltkrieg wiesen ausnahmslos einseitig auf die Gefahren hin, die mit dem Besuch kinematographischer Veranstaltungen durch Schüler verbunden waren. Die Behörden beschränkten sich darauf, die vorhandenen Gesetze zur Unterbindung des Filmbesuches Jugendlicher besonders sorgfältig zu empfehlen und die Schulordnung entsprechend zu ergänzen.

Organisatorische Bemühungen auf nationaler und internationaler Ebene

1.) Die wichtigsten einführenden Erlasse

Mit dem Runderlaß über die Einrichtung der Bildstelle beim Zentralinstitut *) wurde zum ersten Mal von der Seite des Ministeriums aus positiv und fördernd in die Entwicklung des Lehrfilms eingegriffen. Der Erlaß, der vom Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung am 3. April 1919 erging, wies ausdrücklich darauf hin, daß die von der Bildstelle des Zentralinstituts erteilten Bescheinigungen über die Eignung der Filme für Lehrzwecke amtliche Geltung besitzen.

Neu war auch an dem Erlaß, daß sich mehrere Ministerien gemeinsam zur Errichtung der Bildstelle zusammaten. Außer dem Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung waren noch das Ministerium für Landwirtschaft, Domänen und Forsten, das Ministerium des Innern, das Ministerium für Handel und Gewerbe und das Kriegsministerium beteiligt.

Neben der Aufgabe, das Bedürfnis nach Lehrfilmen festzustellen, sollte die Bildstelle vor allem Anregungen zu Lehrfilmen auf ihre Eignung prüfen, Filmhersteller sachverständig beraten und ihnen wissenschaftlich qualifizierte Bearbeiter namhaft machen sowie die fertiggestellten Lehrfilme und Begleittexte für den Aufgabenbereich der beteiligten Ministerien prüfen und bei Eignung freigeben.

Damit hatte der Lehrfilm die so lange erstrebte amtliche Anerkennung gefunden. Schon bald folgten die nächsten Erlasse vom 10. März 1920 und vom 18. September 1920. Im ersteren empfahl der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, die Möglichkeit der Vorführung von Lehrfilmen bei Veranstaltungen für die Jugend zu schaffen und zu erweitern. Den Schulen wurde nahegelegt, sich zu Verbänden zusammenzuschließen, um die finanziellen Schwierigkeiten leichter zu überwinden. Die Schulaufsichtsbehörden wurden nachdrücklich veranlaßt, ihre Aufmerksamkeit der Verwendung von Lehrfilmen zuzuwenden und auf den Zusammenschluß von Schulunterhaltungsträgern zum gemeinschaftlichen Bezug von Vorführungsapparaten und Filmen hinzuwirken.

*) Abgedr. in: "Dr. Hawel, 'Praxis des Lichtbildunterrichts', Köln 1929 (zweite verbesserte u. erw. Auflage, S. 119) u. F. Terveen, a. a. O., S. 68.

Im zweiten Erlaß *) bezieht sich der Reichsminister des Innern auf die große Bedeutung und den Wert des Lehrfilms, der bei allen maßgebenden Schul- und Staatsbehörden im In- und Auslande uneingeschränkt anerkannt sei. Der Innenminister empfiehlt deshalb den Landesregierungen, die Verwertung des Lehrfilms und die Beschaffung von Vorführungsapparaten entsprechend dem Erlaß vom 10. März 1920 zu fördern.

Die strengen baupolizeilichen Vorschriften wegen der leichten Entflammbarkeit des Normalfilms wurden für Lehrfilmveranstaltungen durch den "Runderlaß über Erleichterungen baupolizeilicher Vorschriften" vom 6. Oktober 1920 **) gemildert. Durch diese amtlichen Verfügungen stand einem breiteren Einsatz von Schulfilmen nichts mehr im Wege. Wichtig war in diesem Stadium der Entwicklung die Produktion brauchbarer Lehrfilme.

2.) Die bedeutendsten Hersteller von Lehrfilmen

Mehrere große Produktionsfirmen arbeiteten in jener Zeit daran, Schulfilme zusammenzustellen. Im letzten Kriegsjahr war die Kulturabteilung der UFA entstanden. Das Reich hatte seine Beteiligung davon abhängig gemacht, daß von ihr auch kulturelle Aufgaben wahrgenommen würden. Da sich diese Bestrebungen durchaus mit den Auffassungen des Vorsitzenden des Aufsichtsrates Direktor Dr. von Stauß deckten und auch die übrigen Gesellschafter wie Robert Bosch, Henckel Fürst von Donnersmark u.a. mit dieser Zielsetzung einverstanden waren, wurde am 1. Juli 1918 die Kulturabteilung eingerichtet. ***) Eine große Anzahl hervorragender Mitarbeiter verschafften den in den ersten Jahren von der Kulturabteilung herausgebrachten Filmen einen hohen wissenschaftlichen Rang. Besondere Anerkennung fanden die medizinischen und biologischen Themen.

Da sich jedoch der Absatz von Filmkopien und das Verleihgeschäft bei weitem nicht so entwickelten wie das aus kaufmännischen Gründen notwendig gewesen wäre, wurde der streng wissenschaftliche Lehrfilmcharakter im Laufe der Jahre immer stärker aufgeweicht und der Stil des Kulturfilmes entwickelt, der vorwiegend der belehrenden Unter-

*) Hawel a.a.O., S.119 / F. Terveen a.a.O., S.71;

**) Hawel a.a.O., S.120 f.;

***) Dr.O.Kalbus, a.a.O. S.33/35.

haltung diene. O. Kalbus versuchte -allerdings ohne Erfolg- in den Jahren 1921/22 diese Entwicklung aufzuhalten. Durch eine intensive Werbetätigkeit, mit Denkschriften, Merkblättern und Filmverzeichnissen, die an die Behörden und Schulen verschickt wurden, und durch Veranstaltung zahlreicher Mustervorführungen wollte er die Aufmerksamkeit der Schulen, Jugendpflegeorganisationen und sonstigen am Film interessierten Behörden auf dieses Mittel lenken. Da sich jedoch die Schulfilmbewegung in Deutschland trotz der behördlichen Empfehlungen nur mühsam verbreitete, konnten die Bemühungen von Kalbus die Entwicklung innerhalb der UFA nur verzögern, nicht aber aufheben. Auch der Versuch einer Zusammenlegung mit der Kulturabteilung der Decla-Bioskop, einer anderen bedeutenden Lehrfilmfirma, konnte den Gang der Dinge nicht mehr aufhalten.

Neben der UFA bemühte sich die schon früher entstandene 'Deutsche Lichtbildgesellschaft e.V.' (Deulig), im In- und Ausland Filme zu verbreiten. An der bereits im Jahre 1916 erfolgten Gründung dieser Gesellschaft waren eine Reihe von Organisationen beteiligt, wie z.B. der Bund der Industriellen, der Bund der Landwirte, der Bund deutscher Verkehrsvereine, der Zentralverband des deutschen Bank- und Bankiergewerbes, der deutsche Handelstag, der deutsche Städte- tag, der deutsche Überseedienst *) u.a. Von ihren ursprünglichen Zielsetzungen ging die Deulig zwar nur bedingt ab - auch weiterhin war es ihr Hauptanliegen, durch Kultur-, Industrie- und Verkehrsfilme für deutsche Kultur und Technik zu werben - dennoch nahm sie in zunehmendem Maße auch Lehrfilme in ihr Programm auf, die unter wissenschaftlichen und pädagogischen Gesichtspunkten hergestellt waren. Die anfänglich gelegentlich gespannten Beziehungen zur Schulfilmbewegung verbesserten sich dadurch zusehends.

Eine zwar kleinere, aber dennoch für die Entwicklung des Lehrfilms wichtige Produktionsanstalt war das Berliner "Institut für Kulturforschung". Der Kunsthistoriker Dr. Cürliß hat bereits im Juli 1919 eine Arbeitsgemeinschaft von Gelehrten und Künstlern zur Erforschung wichtiger kultureller Probleme zusammengebracht. Ohne jede finanzielle Unterstützung wurden damals unter Mitarbeit von

*) O.Kalbus, a.a.O., S.37 f.

Walther Günther, der in der folgenden Entwicklung noch eine bedeutsame Rolle in der Schulfilmbewegung spielen sollte, und Lotte Reiniger sowohl die Technik des kartographisch-statistischen Trickfilms als auch die neuartige Form des dynamischen Scherenschnittfilms entwickelt. *)

Auch die Colonna-Film in Berlin stellte eine Anzahl wertvoller Lehrfilme her. Sie trat später durch die Gestaltung guter Märchenfilme noch hervor.

Für Bayern förderte besonders die "Neue kinematographische Gesellschaft" in München die Schulfilmbewegung, wobei nicht nur durch Produktion von neuen Filmen, sondern auch durch Sammlung und Verleih schon vorhandenen Materials die Schulen und Volksbildungseinrichtungen unterstützt wurden. Die von diesen und anderen Gesellschaften herausgebrachten Filme boten zwar interessantes Material in oft ansprechender Form. Aber dennoch fehlte ihnen die letzte pädagogische Durcharbeitung, da der Produzent immer auch an andere Einspielmärkte als die nichtgewerblichen Schulen und Erwachsenenbildungseinrichtungen denken mußte. Diese Tatsache stand den oft besten Absichten der Hersteller entgegen und ließ einen streng pädagogisch gebundenen Unterrichtsfilmstil nicht aufkommen.

3.) Die Entwicklung des Bildstellenwesens

Neben der Bildstelle des Zentralinstituts, die die Verwendung von Bildstreifen im Schulunterricht, in der Jugendpflege und in der Volksbildung förderte und neben den großen Filmgesellschaften, die sich das gleiche Ziel gesetzt hatten, waren noch eine Reihe von Organisationen im gleichen Sinne tätig. So bemühte sich der katholische Caritasverband sehr um den Einsatz von Filmen. Auch der Evangelische Pressedienst verwendete auf seinen Veranstaltungen in der Jugendarbeit und der Erwachsenenbildung kinematographische Aufnahmen. Diese Verbände brachten sogar eigene Filme heraus über Zielsetzungen und Aufgaben ihrer Organisationen. Sie spielten jedoch nur eine untergeordnete Rolle für die Weiterentwicklung der Schulfilmbewegung. Größte Bedeutung kam jedoch dem Aufbau amtlicher und halbamtlicher Bildstellen zu. Mit diesen wurde eine Organisation gegründet, die auch heute noch die gesamte Schulfilmbewegung trägt. Da es zu weit führen würde, jeder Sonderform

*) Dr. H. Cürlis, "10 Jahre Institut für Kulturforschung",
Bildwart Heft 6, 1929, abgedr. i. Terveen, a.a.O.,
S. 127/128.

im einzelnen nachzugehen, soll hier der Versuch unternommen werden, nur die großen Entwicklungslinien in den wichtigsten Ländern des deutschen Reiches aufzuzeigen.

In Preußen entwickelten sich in den zwanziger Jahren etwa siebzig örtliche Bildstellen, die zum Teil auf Anregungen von oberen Behörden, z.T. aber auch, wie schon in der 1. Phase, ausschließlich durch Initiative von unten entstanden waren. *) Nur 28 dieser Bildstellen wurden von einer Behörde unterhalten (5 vom Staat, 5 von Kreisen, 18 von Städten), wobei 20 durch eigene Einnahmen aus Vorführungen oder Leihmieten ihren Etat zu ergänzen hatten, während 8 voll von Behörden finanziert wurden. Alle übrigen Bildstellen mußten den größten Teil der Mittel selbst aufbringen.

Bemerkenswert war die Zusammensetzung der Leiter dieser Bildstellen. Neben 28 Lehrern, 13 Rektoren und Konrektoren, 11 Jugendpflegern, 6 Schulräten, 5 Studienräten, 2 Behördenbeamten arbeiteten noch 1 Jugendpfarrer, 1 Landrat, 1 Direktor eines Kreiswohlfahrtsamtes und ein Regierungspraktikant. **)

Von diesen Bildstellen betreuten 6 ausschließlich Schulen, 6 nur die Jugendpflege und 2 nur die Volksbildung. Alle übrigen arbeiteten für alle drei Bereiche.

Große Bedeutung erlangten die Bildstellen des ober-, mittel- und niederschlesischen Bilderbühnenbundes sowie diejenigen von Berlin, Köln und Düsseldorf.

Ähnliche Verhältnisse, wenngleich wesentlich straffer aufgebaut, fanden sich in Bayern. Durch die Organisation des Lichtbildwesens in Württemberg angeregt, wurde im Januar 1920 der bayerische 'Verband zur Förderung des Lichtbildwesens in Erziehung und Unterricht' gegründet. Das Kultusministerium unter-

*) "Lichtbild und Lehrfilm als Unterrichtsmittel in Deutschland" Berlin 1927, abgedr. in Terveen, a.a.O., S. 127 - 146;

**) Terveen, a.a.O., S. 131.

stützte diese Bestrebungen sowohl ideell wie auch materiell. Durch enge Zusammenarbeit mit der schon erwähnten "Neuen kinematographischen Gesellschaft" wurden mehrere Lehrfilme entwickelt, andere überarbeitet und neu herausgebracht. Später entstand aus dem Verband eine amtliche Stelle, die "Bayerische Lichtbildstelle". Ihr waren Bezirks- und Kreislichtbildstellen unterstellt. Während die Aufgabe dieser regionalen Bildstellen vor allem in der Förderung des Einsatzes von Lichtbildern und Lehrfilmen im Unterricht durch Anschaffung von Vorführgeräten und Durchführung von Bild- und Filmveranstaltungen bestand, sollte die in München eingerichtete "Bayerische Lichtbildstelle" mehreren Aufgaben zugleich dienen. Ihre Tätigkeit war zunächst eine gutachtliche für alle Organe der Staatsregierung in den Fragen der Verwendung des stehenden und laufenden Lichtbildes sowohl für die Schulen wie auch für die Volksbildung. Darüber hinaus wurden von ihr Vorträge, Lehrgänge und Veröffentlichungen über Lehrlichtbild und Lehrfilm veranstaltet. Des weiteren stellte sie die Eignung von Vorführgeräten, Lichtbildern und Filmen einschließlich der Begleitvorträge fest und wies für die Produktionsfirmen entsprechende Sachbearbeiter nach. Nur genehmigte Geräte, Bilder und Filme durften in den öffentlichen Schulen Bayerns verwendet werden. Neben der Überwachung der Kreis- und Bezirkslichtbildstellen oblag es ihr, das bayerische Lichtbild- und Filmarchiv zu verwalten, das allen Schulen und Volksbildungsvereinigungen zur Verfügung stand. Als letzte Aufgabe war ihr aufgetragen, gemäß Art. II, § 9 der Bestimmungen des Reichsrates über die Vergnügungssteuer vom 12. Juni 1926, die Filme hinsichtlich ihres volksbildenden und künstlerischen Wertes zu begutachten.*) Die Bayerische Lichtbildstelle erfüllte daher nahezu die gleichen Aufgaben, die auch von der Bildstelle des Zentralinstituts in Berlin wahrgenommen wurden. Tatsächlich genügte

*) Terveen, a.a.O., S.132.

für die Freigabe von Filmen in den meisten Ländern des Deutschen Reiches damals entweder der bayerische oder der Berliner Freigabeschein.

In Bayern arbeitete außerdem noch die bayerische Landesfilmbühne als Abteilung der bayerischen Landesstelle für gemeinnützige Kunstpflege. Diese Organisation betreute in erster Linie die freie Volksbildung und veranstaltete Kultur- und Lehrfilmvorführungen außerhalb der Schule.

Schon sehr früh wurde in Württemberg eine Organisation für das Lichtbildwesen ins Leben gerufen.*) Wie die Stuttgarter Lehrerschaft schon vor dem ersten Weltkriege den planmäßigen Einbau des Film- und Lichtbildunterrichtes in die Schulen gefordert hatte, so verlangte ein Erlaß des evangelischen Oberschulrats in Stuttgart (vom 19. Juni 1919) Bilder und Kinematographien als Ergänzung, Vertiefung, Veranschaulichung oder Ersatz des Lehrerwortes. Dazu hatte sich eine Arbeitsgemeinschaft zwischen Lehrern der Hoch-, Mittel- und Volksschulen mit dem Verlagsbuchhändler Th. Benzinger gebildet, mit dem Ziel, Lichtbilder und Kinematographien planmäßig in allen Schulen bis herab zur kleinsten Dorfschule einzuführen. Zunächst wurden 10 Bezirks-Lichtbilderstellen gegründet, die je etwa 100 Schulklassen zu betreuen hatten. Der amtliche Charakter fehlte aber in Württemberg; dadurch kam die ganze Bewegung dort nicht so recht voran. Die Oberschulbehörde hatte verfügt, während der Unterrichtszeit nur Filme vorzuführen, die ausdrücklich von ihr genehmigt waren. Außerdem sollten die Schüler nicht mehr als drei bis vier Filmvorführungen im Schuljahr sehen, die in erster Linie von der "Württembergischen Bildstelle G.m.b.H." veranstaltet wurden. Das führte in der Praxis dazu, daß eben gerade die Wünsche der Lehrerschaft nur ungenügend berücksichtigt wurden und der Film nur bedingt als

*) Prof. Dr. F. Lampe, Prof. Dr. P. Hildebrandt, "Das stehende und laufende Lichtbild, Berlin 1921, S. 56 f.

Unterrichtsmittel Verwendung fand. Richtig eingesetzt wurde er in den wenigen Schulen, die über eigene Filmvorführgeräte verfügten. Dort wurden jene Filme gezeigt, die die 'Württembergische Bildstelle G.m.b.H.' entweder selbst besaß oder den Angeboten der Verleihfirmen entnahm. Hierbei war aber jeweils, wie in fast allen anderen Ländern, die Freigabe durch die Bildstelle erforderlich. Außerdem standen noch die Filme des württembergischen Ingenieur-Vereins sowie diejenigen des Bundes für Vogelschutz zur Verfügung.

Dennoch blieb der Filmeinsatz durch die Württembergische Bildstelle G.m.b.H. im Vergleich mit den entsprechenden bayerischen oder badischen Veranstaltungen erheblich zurück. Knapp 300 000 Besucher konnte die im Auftrage der württembergischen Bildstelle G.m.b.H. arbeitende Schwäbische Bilderbühne* im Jahre 1926 aufweisen gegenüber 800 000 Besuchern in Bayern und 1 000 000 in Baden für den gleichen Zeitraum. Eine andere Organisationsform hatte sich in Baden durchgesetzt. Dort war im Jahre 1921 eine staatlich anerkannte gemeinnützige Gesellschaft unter dem Namen "Badische Lichtspiele für Schule und Volksbildung" von 54 Gesellschaftern gegründet worden. Unter ihnen befanden sich verschiedene Gewerkschaften, Heimatvereine, größere Industriefirmen und eine Reihe von namhaften Persönlichkeiten des öffentlichen und privaten Lebens. Die Gesellschaft betrachtete es als ihre Hauptaufgabe, den Lehrfilm in die badischen Schulen zu bringen und ihn für die Volksbildung einzusetzen. Auch Lichtbildveranstaltungen wurden in beiden Aufgabenbereichen durchgeführt. Bemerkenswert an der badischen Entwicklung war die ausschließliche Verwendung von Lehr- und Kulturfilmen. Im Gegensatz zu den meisten anderen auf Länderbasis arbeitenden Bildstellen verzichteten die Badener bewußt fast ganz auf die kinoreformerische Arbeit mit dem Spielfilm.

Die Aktivitätszentren befanden sich in Karlsruhe, dem Sitz der Gesellschaft, und in Heidelberg. Die anderen badischen Städte

*) "Lichtbild und Lehrfilm als Unterrichtsmittel in Deutschland", Berlin 1927, abgedr. bei F.Terveen a.a.O., S. 133 f.

wurden nicht so häufig bespielt. Selbst in abgelegene kleine Ortschaften kamen die Vorführer aus Karlsruhe gelegentlich und zeigten dort ihre Filme, was jedoch oft genug mit außerordentlichen Schwierigkeiten verbunden war, wie folgendes Zitat zeigt: *)

"Die kleinen Orte wurden zuerst mit Handwagenbetrieb, der mit Vorführungsausrüstung von Dorf zu Dorf zog, bedient. Seit etwa 2 Jahren ist man zum Kraftrad mit Beiwagen übergegangen. Aber auch diese Art des Betriebes erfordert von den ausführenden Menschen allzu große Anstrengungen und stellt an die Gesundheit derselben Anforderungen, denen diese auf die Dauer nicht gewachsen sein können."

Dabei wurden beispielsweise im Jahre 1926 in 600 verschiedenen Orten Programme gezeigt, bei denen 240 Lehr- und Kulturfilme von etwa 1 Million Besuchern gesehen wurden. Dieses Ergebnis ist nur zum Teil auf den ungewöhnlich niederen Eintrittspreis von 10 bis 20 Pfennigen zurückzuführen. Die Hauptursachen für den Erfolg dürften in erster Linie in der großen Aktivität der Karlsruher Gesellschaft und in der Förderung durch das Ministerium gelegen haben.

Die bedeutendsten Erfolge der auf Länderbasis arbeitenden Institutionen konnte die sächsische Landesbildstelle für sich verbuchen. Von Anfang an wurde in Sachsen die Landesbildstelle als Zentralarchiv mit vielfältigen Aufgaben betrachtet. Unter Mitwirkung des Ministeriums für Volksbildung beteiligten sich Lehrer aller Schulgattungen an der Gründung des sächsischen Landesverbandes zur Förderung des Bild- und Filmwesens e.V. Die erste Geschäftsstelle befand sich in Chemnitz, wurde aber später nach Dresden verlegt. Die wichtigsten Aufgaben der Landesbildstelle Sachsen entsprachen weitgehend denen der Bildstelle des Zentralinstitutes in Berlin. So hatte sie das sächsische Ministerium für Volksbildung

*) F.Terveen, a.a.O., S.135

gutachtlich in allen Fragen der Verwendung des stehenden und laufenden Lichtbildes zu beraten und ebenso die Schulen, Behörden und Volksbildungsorganisationen auf allen Gebieten des Lichtbildwesens zu unterstützen; auch Aufbau und Einrichtung von Bezirksbildstellen waren von ihr zu fördern. Außerdem sollten Bilder und Filme geprüft und bei Eignung als Lehrmittel empfohlen werden. Die zwei letzten Punkte der Geschäftsordnung hoben aber die sächsische Landesbildstelle über die meisten anderen hinaus: in kluger Voraussicht hatte Dr. Schimmer veranlaßt, daß das Herstellen und Herausgeben von Bildgruppen und Filmen von heimatkundlichem Wert zu den vordringlichsten Aufgaben gehören und die Landesbildstelle ein Archiv von Bildern und Negativen, besonders aus dem Gebiet der sächsischen Heimatkunde anlegen sollte. Damit wurde in Sachsen eine Entwicklung eingeleitet, die heute noch maßgebend ist für alle Landesbildstellen. Im Jahre 1929 befanden sich 53 Bezirksbildstellen in Sachsen, wodurch rund die Hälfte aller überhaupt vorhandenen Schulen erfaßt wurden. Bemerkenswert ist der hohe Anteil, den die höheren Schulen dabei bildeten (81 von insgesamt 114 höheren Schulen wurden regelmäßig mit Film- und Bildmaterial versorgt). In einer Zeit, als in vielen Schulen des Reiches überhaupt noch keine Filmvorführungen veranstaltet werden konnten, waren in Sachsen schon 7,9 % aller Klassenzimmer (nämlich 2318 von insgesamt 29 500) zu verdunkeln. *) In Hessen hatte sich eine Sonderform entwickelt. Von Privatinitiative angeregt, wurde 1921 das staatlich geförderte "Hessische Lehrfilmarchiv" gegründet, das seit dem 11. Okt. 1926 die Amtsbezeichnung "Hessische Lichtspiele für Schule und Volksbildung" führte. Zu seinem Aufgabenbereich gehörten die Provinzen Starkenburg, Oberhessen und Rheinhessen. Da der Staat finanziell die "Hessischen Lichtspiele" kaum förderte, mußte das Unternehmen versuchen, durch entsprechende Eintrittsgelder sich selbst zu erhalten. Die Vorführungen fanden überwiegend in Lichtspieltheatern statt, so daß hohe Saalmieten aufgebracht werden mußten.

*) Dr. Schimmer, "Lichtbild und Film im Unterrichtswesen des Freistaates Sachsen", Dresden 1929, abgedr. bei F. Terveen a.a.O., S.154 ff.

Infolge der unzureichenden staatlichen Unterstützung verfügte das Archiv auch nicht über genügend eigene Filme und mußte deshalb bei den Verleihorganisationen für fast alle Veranstaltungen ebenfalls mit ziemlichen Unkosten die benötigten Filme beschaffen. Dadurch ergab sich eine nur geringe Breitenwirkung der "Hessischen Lichtspiele", ja in verschiedenen Kreisen und Städten (vor allem in Lauterbach, Büdingen und Heppenheim; Mainz, Dieburg, Benzheim u.a.) entstanden selbständige Wander- und Schulkinos. Sie alle kämpften um den Zugang in die Schulen, wodurch vorübergehend der Schulfilmgedanke in Hessen etwas in Mißkredit geriet.

Auch in Thüringen hatte sich - allerdings erst in der Mitte der zwanziger Jahre - eine Landesfilmstelle herausgebildet, die noch den Thüringischen Landesverband im "Bildspielbund deutscher Städte und Länder e.V." umfaßte. *) Ihre Bedeutung blieb während der ganzen zweiten Epoche verhältnismäßig gering. In zäher Arbeit wurde allmählich ein eigenes Filmarchiv aufgebaut. Um die günstigen Verleihbedingungen des Deutschen Bildspielbundes voll ausnützen zu können, leitete die Landesfilmstelle alle Bestellungen, sofern sie nicht aus dem eigenen, kleinen Archiv zu erfüllen waren, über den Deutschen Bildspielbund in Halle weiter. Es gelang so, wenn auch nur langsam, den Filmeinsatz voranzutreiben. Als wertvolle Hilfe erwies sich dabei die Durchführung mehrerer Ausbildungskurse für die Kinoleiterprüfung, die staatliche Anerkennung fanden. Bedeutsam waren für die Einführung des Filmunterrichts noch die Kreislichtbildstellen in Jena, Weimar, Altenburg, Gera, Greiz, Saalfeld, Rudolstadt, Schleiz, Sonneberg, Meiningen, Eisenach, Hildburghausen, Gotha, Arnstadt und Sonderhausen. **)

Eine bemerkenswerte Entwicklung zeigte sich in Anhalt, wo 1923 das anhaltische Film- und Lichtbildarchiv Dessau entstand. Die einzelnen Schulen des Landes bestimmten einen Lichtbildwart, der eng mit der Zentrale in Dessau zusammenarbeitete. Während in den ersten drei Jahren die Schulkinder zu den Veranstaltungen in

*) Terveen, a.a.O., S. 137

**) O.Behr, "Die Thüringische Landeslichtbildstelle".
"Der Bildwart Heft 4/5 1923 S. 191/192

Öffentliche Kinotheater geführt werden mußten, setzte sich etwa seit 1926 in zunehmendem Maße die Schulkinoeinrichtung durch. Besondere Pflege erfuhren Lehrfilme für Erdkunde und Naturkunde. Die Vorführungen selbst wurden entweder von Mitarbeitern der "Fula" (Zentrale von Dessau) oder von den Bildwarten durchgeführt. Zu ihrer Ausbildung veranstaltete das anhaltische Film- und Lichtbildarchiv mehrere Lehrgänge.

Von den übrigen Ländern sollen nur noch die drei Hansestädte erwähnt werden, da die Entwicklung in ihnen in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert verlief.

Die größte Bedeutung kommt hierbei zweifellos Hamburg zu. Schon der alte Lehrerausschuß unter der mustergültigen Mitarbeit von Frohböse hatte vor dem ersten Weltkrieg aus eigenen Aufnahmen und durch Umschneiden vorhandener Filme wertvolles Material für die Schulen und die Volksbildung gewonnen und die Grundsätze aufgestellt: "Keine wahllos zusammengestellte Folge von Lichtbildern mehr, sondern Einheitlichkeit des behandelten Gegenstandes", und "Akustische Ergänzung des optischen Eindrucks durch das erläuternde und klärende Wort sowie Vertiefung der Wirkung durch gelegentliche Musikbegleitung". Auch der neue Lehrerausschuß hielt sich an diese bewährten Regeln. *)

Die Schulvorführungen fanden an Wochentagen vormittags während der Unterrichtszeit statt. Für diesen Zweck wurden in verschiedenen Stadtteilen Lichtspielhäuser gemietet. Die Schüler hatten ein geringes Eintrittsgeld zu bezahlen. Unbemittelte erhielten kostenlos Zutritt. Es wurden sowohl selbst hergestellte Filme, wie z.B. "Hamburger Hafen" oder von Verleihfilmen übernommene Streifen, wie etwa "Nanuk der Eskimo" u.ä., vorgeführt. Grundsätzlich waren die Filme mit Vorträgen verbunden, die Charles Möller oder Ferdinand Frohböse hielten. Durchschnittlich lief ein solcher Film 4 - 5 Wochen an jedem Wochentag 3 - 4 Mal, bis alle Hamburger

*) H.L. Popert, "Hamburg und der Schundkampf", Hamburg-Großborstel 1927, S.170

Schulen ihn gesehen hatten. Im allgemeinen dauerte das einzelne Programm 1 - 1 1/2 Stunden. 30 000 bis 60 000 Schüler sahen jeden Film, obwohl die Teilnahme immer freiwillig war. Um eine gewisse Begrenzung der Filmvorführung zu erreichen, wurden pro Jahr nur vier bis sechs Programme gezeigt.

Der neue Lehrerausschuß unterhielt in Hamburg auch eine Zentralstelle für die Verleihung von Lichtbildern, die an Schulen kostenlos, an Vereine gegen geringes Entgelt verliehen wurden. Besonders erdkundliche, geschichtliche und kulturgeschichtliche Sammlungen lagen vor, aber auch andere Gebiete waren ausreichend vertreten, wie Kunst- und Kunstgeschichte, Gewerbe und Technik, Völkerkunde, Biologie, Geologie, Meteorologie, Meereskunde, Physik, Chemie, Berufsberatung, Staatsbürgerkunde u.a.. Während das Lichtbildarchiv sehr umfangreich ausgestattet war, umfaßte das Filmarchiv nur wenige Streifen. Damit jedoch allen Verbänden, Behörden und Körperschaften, die Filmvorführungen veranstalten wollten, geholfen werden konnte, war der "Neue Lehrerausschuß" Mitglied des "Hanseatischen Landesverbandes" des "Bildspielbundes deutscher Städte e.V.." geworden. Dadurch war es möglich, zu den vorteilhaften Bedingungen des Bildspielbundes nahezu alle damals greifbaren Lehr- und Kulturfilme zu erhalten. Neben Schulen wurden diese Möglichkeiten hauptsächlich von der Universität, den Verbänden der Volkshochschule und den Hamburgischen Jugendvereinen benützt. Auch Frauen- und Bürgervereine, kirchliche und Sozialverbände sowie die Gewerkschaften nahmen ihre Hilfe in Anspruch. Ja selbst die Parteien bedienten sich dieser Möglichkeiten.

Auch für die Schulung des Nachwuchses von Filmvorführern wurden Weiterbildungskurse veranstaltet (jeweils 10 Abende zu 2 Stunden). Später entwickelte sich aus dem Ausschuß für das Lichtbildwesen die Staatliche Bildstelle, die schon am 25. Okt. 1919 von dem Arbeiterrat Groß-Hamburg gefordert worden war. *) Der Schulbeirat der Stadt hatte einen Ausschuß für das Lichtbildwesen bereits am 29. Mai 1921 verlangt. **)

*) Popert, a.a.O., S. 186

**) Akte der Hamburgischen Oberschulbehörde Nr. 58c/II/1921

In Bremen lassen sich die ersten Ansätze der Kinoreform bis in das Jahr 1914 zurückverfolgen. Seit dem 1. Oktober 1917 stand das Metropoltheater in einem Vertragsverhältnis mit der Kinokommission des Goethebundes, der unter Mitarbeit von vielen ehrenamtlichen Mitgliedern Filme unter kinoreformerischen Gesichtspunkten prüfte und für den Einsatz freigab. Seit 1920 bemühten sich in Bremen Pädagogen um die Einführung des methodisch aufgebauten Schulfilmunterrichts. In einer Veröffentlichung der damaligen Zeit *) schrieb der Vorsitzende der Kinokommission des Goethebundes, Herr Rose:

"Für die nächste Zukunft erstrebt die Kinokommission die Ausdehnung ihres Einflusses auf die sämtlichen Lichtspieltheater in Bremen, Zusammenfassung der Kinoreformbewegung von Norddeutschland, stärkere Beeinflussung der Filmfabrikation und besonders die Zusammenarbeit mit den Bremischen Kulturbehörden, wobei in erster Linie die Einführung des Schulfilmunterrichts auch in Bremen als dringend notwendig erachtet wird".

Dieses Ziel wurde aber in der zweiten Entwicklungsphase der Schulfilmbewegung nicht erreicht. Zwar fanden in Bremen etwa ab 1924 auch für die Schüler und Schülerinnen aller stadtbremischen Schulen vom 6. Schuljahr an jährlich 3 - 4 Lehrfilmveranstaltungen statt. Diese wurden in Lichtspieltheatern der verschiedenen Stadtteile gezeigt und waren schon rein organisatorisch nur schwer mit dem Lehrpensum in Einklang zu bringen, obwohl sich die Kinokommission, unterstützt durch Lehrkräfte, die für diese Vorführungen beurlaubt wurden, sehr große Mühe machte mit der Auswahl und Durchführung der Programme.

Anders lagen die Verhältnisse in Lübeck. Seit 1919 wurde dort der Lehrfilm als Unterrichtsmittel eingesetzt. Die meistens monatlich stattfindenden Schulfilmvorführungen finanzierte die Oberschulbehörde. Im allgemeinen wurden die Filme in den Stadthallen-Lichtspielen vorgeführt, vereinzelt jedoch auch in Schulen.

*) Prof. F. Lampe, Prof. P. Hildebrandt, "Das stehende und laufende Lichtbild", Berlin 1921, S. 63

Die Oberschulbehörde verfügte, daß zu den Veranstaltungen jeweils die Schüler der gleichen Altersstufe aus allen Höheren, Mittel- und Volksschulen zusammenkamen. Ähnlich wie in Hamburg wurde dreimal am Vormittag während der Unterrichtszeit vorgeführt. Zu Beginn jeder Darbietung gab ein Pädagoge eine kurze Einführung. Während des Filmablaufes erfolgten im allgemeinen nur Beobachtungshinweise. Die Filme schlossen sich meistens eng an den Lehrplan der entsprechenden Altersstufen an. Biologische und geographische Themen fanden bevorzugt Verwendung. Einmal im Jahr, meistens um die Weihnachtszeit, wurde für die unteren Jahrgänge ein Märchenfilm gezeigt. Zur Durchführung der ganzen organisatorischen Maßnahmen war die "Amtliche Bildstelle" in Lübeck eingerichtet worden, deren Leiter sehr eng mit dem Lichtbildausschuß der Hamburger Oberschulbehörde zusammenarbeitete. *)

So zeigten die Bildstellen ein buntes, uneinheitliches Bild und nur die sächsische und bayerische Zentrale besaßen eine straffere Organisation. Sie dienten denn auch in der folgenden Epoche als Beispiel zum Ausbau des gesamten Bildstellenwesens. Infolge der schwierigen finanziellen Lage der meisten Bildstellen blieben ihre pädagogischen Ausstrahlungen denn auch verhältnismäßig gering, trotz großen Eifers vieler Leiter und mancher persönlicher finanzieller Opfer. Auch die Mobilisierung des Bürgersinns reichte in Deutschland nicht aus, wesentliche Ergebnisse zu zeitigen, da hier obrigkeitstaatliches Denken der Initiative auf der unteren Ebene immer wieder Schranken setzte. So blieben der Idealismus und der gute Wille bedeutsamer als die vollbrachten Leistungen.

4.) Der Bildspielbund deutscher Städte

Von großer Bedeutung für die weitere Entwicklung der Schulfilmbewegung war der im Jahre 1924 erfolgte Zusammenschluß der zwei größten leicht rivalisierenden Schulfilmvereinigungen. Der "Bildspielbund" hatte sich aus einer in Berlin 1920 entstandenen Film- und Bildarbeitsgemeinschaft entwickelt, in der Lehrer alle methodischen Fragen der Verwendung von Bild und Film im Unterricht erörterten und überdies einen gemeinsamen Bezug von Filmen zur Verbilligung der Verleihkosten anstrebten. Walther Günther war die treibende Kraft dieser Organisation.

*) Terveen, a.a.O., S.140 f.

Er sorgte auch dafür, daß der "Bildspielbund" immer mehr an Bedeutung gewann und schließlich im Jahre 1924 mit dem "Bilderbühnenbund deutscher Städte" zusammengelegt wurde, der bis dahin zusammen mit der Bildstelle des Zentralinstitutes in den ersten Jahren der Weimarer Republik die Filmarbeit in den Schulen und den Volksbildungsveranstaltungen neben der UFA fast allein getragen hatte. Durch die schlechte wirtschaftliche und finanzielle Entwicklung in Deutschland ging die Ausbreitung des "Bilderbühnenbundes" aber nicht recht weiter, ja das Jahr 1922 brachte sogar einen empfindlichen Rückschlag. Der Zusammenschluß beider Organisationen zum "Bildspielbund deutscher Städte" brachte große Vorteile, da sich so die Rivalität zur Einheit wandelte. Vom reinen Forschungsfilm über den Lehr- zum Kultur- und Spielfilm verfügte der Bildspielbund über umfangreiches und wertvolles Material, das allen Bildungseinrichtungen gegen geringe Gebühren zur Verfügung stand. Er gliederte sich in die Landesverbände Anhalt, Allenstein, Baden, Bayern, Bergisches Land, Groß-Berlin, Brandenburg, Danzig, Hannover, Hanseatischer Landesverband, Hessen, Hessen-Nassau, Magdeburg, Halle-Merseburg, Mittelrhein, Mittelschlesien, Niederrhein, Niederschlesien, Oberschlesien, Ostpreußen, Pommern, Ruhrgebiet, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen, Unterfranken, Westfalen und Württemberg unter, die ihrerseits engsten Kontakt mit den Bildstellen pflegten. Außerdem bestanden Verbindungen mit Südwestafrika, Brasilien u.a. südamerikanischen Staaten. Wie bei den Bildstellen waren auch hier der sächsische, der bayerische und der Landesverband von Berlin sowohl zahlenmäßig, als auch im Einsatz von Filmen führend.

5.) Die Entstehung der Fachzeitschrift "Der Bildwart"

Die Fachzeitschrift "Das Bildspiel" erschien am 1. Januar 1922 als Mitteilungsblatt des deutschen Bildspielbundes und der Film- und Bildarbeitsgemeinschaft Groß-Berlin. Am 1. Februar des gleichen Jahres war bereits die Zentrale der Filmkommissionen des Katholischen Lehrerverbandes des Deutschen Reiches beteiligt, zu der sich am 1. April 1922 noch die Gesellschaft für Kulturforschung gesellte, während in Heft 5/6 die "Kinematographische Studiengesellschaft" und der "Verein für pädagogisches Filmwesen Charlottenburg" dazugewonnen worden waren.

Ähnlich verlief die Entwicklung der in München herausgegebenen Zeitschrift "Bild und Schule", und auch die in Zürich erschienene

Fachzeitschrift "Volks- und Schulkino" sowie die Göttinger Lehrfilmbeilage der "Phywe" Zeitschrift versuchten, den Kreis ihrer Abonnenten durch Einbeziehung neuer Interessentenkreise zu erweitern. Dennoch gelang es keiner dieser Zeitschriften, eine gute wirtschaftliche Basis zu finden, bis sie zu Beginn des Jahres 1923 zu einer einzigen zusammengefaßt wurden, dem "Bildwart". Wörtlich heißt es in der ersten Nummer der neuen Zeitschrift: *)

"Und so will dieses gemeinsame Organ a l l e n dienen, die bisher getrennt und nebeneinander den dornenvollen Weg gingen, der zum idealen Ziel führen sollte. In dieser Zusammenfassung aller Kräfte, welche der unterrichtlichen Verwertung des guten Steh- und Laufbildes, des gedruckten Wandbildes und anderer künstlerisch hochwertigen Anschauungsmittel, sowie der allgemeinen künstlerischen Volkserziehung dienen wollen, sieht der "Bildwart" das Mittel zur Erreichung jener großen E i n - h e i t, die allein zu unseren Zielen führen kann.

Wenn es gelingt, diese umfassende Einheit zu schaffen, zu der jetzt unsere alten und neuen Freunde innerhalb und außerhalb der Reichsgrenzen, unsere alten und neuen Freunde in der Schweiz, in Holland, im skandinavischen Norden, wie im alten Österreich grundlegend zusammengetreten sind, so wird aus der Arbeitsgemeinschaft eine mächtige K u l t u r e i n - h e i t, die der Erreichung ihrer hohen Ziele sicher sein kann."

Als Herausgeber zeichneten Dr. H. Ammann, München und Walther Günther, Berlin, die beiden für die Weiterentwicklung der Schulfilmbewegung in Deutschland neben Prof. Dr. Lampe wohl bedeutendsten Fachleute.

Die Verbände, die bereit waren, im Bildwart ihr gemeinsames Organ zu sehen, waren:

Bayerischer Verband zur Förderung des Lichtbildwesens in Erziehung und Unterricht.

Thüringischer Verband zur Förderung des Lichtbildwesens in Erziehung, Unterricht und Volksbildung.

Hessische Lehrlichtbild-Gesellschaft.

Oberhessischer Bilderbühnenbund.

Bilderbühnenbund deutscher Städte.

Deutscher Lehrerbund für Kunsterziehung.

Ausschuß für Kinematographie bei der Oberschulbehörde in Hamburg.

*) Der Bildwart, Heft 1, Jan./Febr. 1923, S.1.

Kinokommission des Goethebundes, Bremen.

Genossenschaft für Schweizerische Schul- und Volksskinematographie, Bern.

Studienkommission für den Lehrfilm, Basel.

Deutscher Bildspielbund.

Bild- und Filmarbeitsgemeinschaft, Groß-Berlin.

Kinematographische Studiengesellschaft, Berlin.

Zentrale der Filmkommission des katholischen Lehrerverbandes des Deutschen Reiches.

Rhein-Mainischer Verband für Volksbildung.

Bilderschau Bochum.

Landesverband Österreich des Deutschen Bildspielbundes. *)

Der äußere Rahmen dieser Zeitschrift gab zugleich die Dreiteilung des Aufgabenbereiches wieder. Der erste Teil brachte unter der Gesamtüberschrift "Das Bild" alle Probleme, die mit dem Einsatz des Dias oder sonstigen ruhenden Bildes zusammenhingen. "Das Bildspiel" widmete sich dem Lehr- und Kulturfilm in allen Formen und setzte sich mit pädagogischen und gestalterischen Problemen gleichermaßen auseinander, während im dritten Teil der Zeitschrift unter der Überschrift "Der Aufbau" organisatorische Fragen aller Art erörtert wurden.

Immerhin war es gelungen, durch diese gemeinsame Zeitschrift die auseinanderstrebenden Organisationen wenigstens teilweise zusammenzufügen und für die gesamte Schulfilmbewegung ein einheitliches Organ zu schaffen.

6.) Die Ausbildung zum Kinoleiter

Der "Bildspielbund" und die "Bildstelle des Zentralinstituts" in Berlin unterstützten auch die von amtlicher Seite durchgeführten Ausbildungslehrgänge für die Kinoleiterprüfung, da diese Frage lange Zeit als Schlüsselproblem der ganzen Schulfilmbewegung galt.

*) Der Bildwart, Heft 1, S.2.

- e) Außerdem soll das Wichtigste aus der *M e t h o d i k* und der *O r g a n i s a t i o n* des Lichtbildwesens und aus den in Frage kommenden Paragraphen des *L i c h t s p i e l g e s e t z e s* und den einschlägigen *E r l a s s e n* der zuständigen Ministerien bekannt sein."

Später wurde dieser Erlass ergänzt und erweitert. *)

Die Bedeutung, die in jenen Tagen den technischen Fragen eingeräumt wurde, darf als übertrieben angesehen werden. Immerhin hatte die Industrie einigermaßen handliche und einfach zu bedienende Apparate in den Handel gebracht und nahezu jeder Physiksaal erfüllte die sonstigen Bedingungen für die Vorführung, wenn auch die Feuergefährlichkeit des ausschließlich verwendeten 35 mm-Materials eine gewisse Vorsicht angeraten sein ließ. Gerade die Überbetonung der technischen Schwierigkeiten stieß manchen sonst dem Schulfilm durchaus aufgeschlossenen Lehrer zurück.

7.) Der Einfluß der Bildwochen und der internationalen Tagungen auf die Schulfilmbewegung

Nach vorübergehenden sehr starken Dezentralisationserscheinungen hatte sich die Schulfilmbewegung seit der Herausgabe des Bildwartes in vielen Fragen wieder in eine einheitliche Richtung bringen lassen. Maßgeblich beteiligt an dieser Entwicklung war auch das Ausland.

Schon auf der deutschen Bildwoche zu Hamburg im Oktober 1922 wurden die ersten Beziehungen zum Ausland angeknüpft. Eine besondere Auslandsabteilung des deutschen Bildspielbundes wurde gegründet und der Schweizer Dr. Gottlieb Imhof aus Basel zum Vorsitzenden gewählt. Zu ihm gesellten sich die anwesenden Vertreter aus Holland, Norwegen und der Schweiz.

Der Vertreter Hollands, v. Staveren, meinte, auf jener Tagung von Prof. Lampe nach seinem Eindruck gefragt: **)

"Volk van Hunnen en Barbaren, Ik bewonder U! Als ich am Sonntag hier ankam, stand der Dollar auf 1400 Mk., heute (5.10.) steht er auf 2400. Ein Paar Schuhe, die am Montag mit 3000 Mk. ausgezeichnet waren, kosten heute 5600. Es steht ein Winter vor der Tür, in dem Sie nicht wissen, wie Sie ohne warme Kleider, ohne Heizung zurecht kommen sollen. Sie, Professoren, Lehrer aller Art, haben heute am 5. Oktober Gehalt für die Monate August und September noch nicht bekommen. Und unter diesen Umständen

*) Erlass vom 17. August 1927 vom Preuß. Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung U IV 2301, III C 6435, abgedr. in Hawel, "Praxis des Lichtbildunterrichts", Köln 1929, 2. u. erw. Aufl., S. 110 f.

**) Der Bildwart, Heft 2. März 1923, S. 83.

kommen Sie eine Woche lang zusammen und sprechen mit Liebe und Eifer, ja mit regster Teilnahme, über wissenschaftliche, pädagogische Anliegen, über die Zukunft der Jugend."

Seit der Hamburger Tagung blieb die Zusammenarbeit zwischen den Vertretern der Schulfilmbewegung in Deutschland und im Ausland eng und herzlich, ja alle deutschen Bildwochen wurden seitdem von ausländischen Delegationen besucht. Die sechste deutsche Bildwoche fand 1925 sogar in Wien statt. Schon ~~und~~ Jahre später wurde in Basel die erste europäische Lehrfilmkonferenz durchgeführt. Große Bedeutung erlangten auch die dritte Internationale Lehrfilmkonferenz des Jahres 1931 in Wien sowie die Internationale Lehrfilmkonferenz 1934 in Rom.

Im folgenden ~~sein~~ kurz die Hauptprobleme der Deutschen Bildwochen und diejenigen der internationalen Lehrfilmkonferenzen dargestellt.

Die erste Deutsche Bildwoche tagte in Berlin vom 4.-9. Oktober 1920. Sie war von der Bildstelle des Zentralinstituts in deren Räumen für staatliche, städtische und Schulaufsichtsbeamte, für Lehrer, Jugendpfleger und sonstige Förderer des Lichtbildwesens einberufen worden. Prof. Dr. Lampe und Prof. Dr. Hildebrandt erstatteten über die bisherigen Leistungen der Bildstelle des Zentralinstituts Bericht, nachdem Prof. Dr. Pallat zuvor den Lehrgang eröffnet hatte. Der Aufbau der Tagung zerfiel in drei Abschnitte. Zunächst standen Fragen zur Methodik des Lichtbildes zur Diskussion. Danach wurden die Probleme der Organisation von Lichtbildveranstaltungen besprochen, wobei die verschiedenen Länder, sofern sie sich schon mit Lichtbildfragen befaßt hatten, Bericht erstatteten über die von ihnen angewandten Verfahren. Da die organisatorischen Probleme bereits weiter oben abgehandelt wurden und die methodischen Fragen später geschlossen dargestellt werden sollen, braucht hier auf beide nicht näher eingegangen zu werden.

In dem ausführlichen dritten Teil des Lehrgangs standen Fragen zur Technik der Bildwerfer, Lichtbildschirme und Bildstreifen auf der Tagesordnung, von denen aber lediglich das Referat des Leiters der Kulturabteilung der UFA, Herrn Krieger, in diesem Zusammenhang interessiert, weil die Entstehungsart von Lehrfilmen typisch für die damalige Zeit ist. Er referierte über den "Werdegang eines Lehrfilmes" *). Dabei führte er dem Sinne nach aus:

*) Prof. Dr. F. Lampe, "Das stehende und laufende Lichtbild", Berlin 1921, S. 75 ff.

Die Anregungen für Themen zu Lehrfilmen wurden von den verschiedensten Seiten an die Kulturabteilung der UFA herangetragen (häufig waren es Wissenschaftler, Lehrer oder Volksbildner) und von der betreffenden Spezialabteilung geprüft. Bei positiver Entscheidung wurde ein ausführlicher Filmentwurf im Einvernehmen mit den Pädagogen und Wissenschaftlern hergestellt. Nach Überprüfung und weiteren Abänderungen erstellte die filmtechnische Abteilung die Kalkulation, damit die Direktion die endgültige Genehmigung oder Ablehnung verfügen konnte. Zur Durchführung der Aufnahmen setzte die UFA eigene Lehrfilmregisseure ein. Sie hatten die Kameralleute anzuleiten und zu beraten. Nach Entwicklung der Aufnahmen und der Herstellung eines Filmpositivs erfolgte der Grob- und Feinschnitt unter Mitwirkung von Pädagogen und Fachwissenschaftlern. Der so entstandene Strifen wurde nach der Direktions- und Presse-Vorführung an die Reichsprüfstelle zur Freigabe und an die Bildstelle des Zentralinstituts zur Anerkennung als Lehrfilm eingereicht. Erst nach Befürwortung durch diese stand der Lehrfilm den Schulen zur Verfügung.

Bemerkenswert war auch das Referat von Dr. F. Köhler ^{*)}, einem weiteren Mitarbeiter der Kulturabteilung der UFA, über das Thema "Das Aufnehmen von Lehrfilmen". Er behandelte vor allem die Probleme der Belichtung, der Tiefenschärfe und der Bildgestaltung, verbreitete sich aber auch ausführlich über Fragen der Zeitraffer-, Zeitdehner-, mikroskopischen und Trickaufnahmen. Doch gingen seine Ausführungen prinzipiell nicht über die Erkenntnisse hinaus, die vor dem ersten Weltkrieg bereits im Rahmen der Gestaltung wissenschaftlicher Filme erarbeitet worden waren, stellten vielmehr eine Zusammenfassung dar, so daß sich eine ausführliche Erörterung erübrigt. Dagegen kann das Verfahren der UFA, durch Anregungen von Wissenschaftlern und Pädagogen und deren intensive Mitarbeit zu Themen, Drehbüchern und Filmen zu kommen, als völlig neuartig bezeichnet werden. Hier bahnte sich eine Entwicklung an, die im Hinblick auf

*) F. Lampe, a.a.O., S.76.

die Erstellung unterrichtlich wertvoller Filme zu den größten Hoffnungen berechnete. Leider wurde dieser erfolversprechende Weg aus wirtschaftlichen Erwägungen schon bald verlassen. Doch förderten die so entstandenen pädagogischen Filme die Arbeit mit dem Schulfilm erheblich, weil viele Lehrer sich durch Augenschein bei Mustervorführungen von ihrer Brauchbarkeit überzeugten und sich der Idee der Schulfilmbewegung aufgeschlossen zeigten.

Nach weiteren Bildwochen in München und Hamburg (hier waren wie schon erwähnt, die ersten internationalen Kontakte entstanden), veranstaltete die Bildstelle des Zentralinstituts vom 23.-27. Oktober 1923 eine solche in Jena und vom 10.-15. Oktober 1924 die bekannte 5. Deutsche Bildwoche in Stuttgart. Auf ihr wurden zum ersten Mal die Sitzungen der Experten der Film- und Bildarbeit in der Schule von den Veranstaltungen für breitere Kreise der Lehrerschaft, Jugendpflege, Schulaufsichtsbeamten und der in der Volksbildung tätigen Persönlichkeiten getrennt.

Von besonderer Bedeutung auf der Stuttgarter Bildwoche war die Erörterung der organisatorischen Probleme, die durch die Verschmelzung des Bilderbühnenbundes deutscher Städte (Stettin) mit dem deutschen Bildspielbund (Berlin) aufgetreten waren. Bei der Lösung dieser Fragen wurde auch der engere Zusammenschluß der amtlichen Bildstellen in die Wege geleitet. Walther Günther, von dem beide Anregungen ausgegangen waren, hielt ein grundlegendes und viel beachtetes Referat über die Notwendigkeit eines Zusammenschlusses von Organisationen im Filmwesen, wobei er für ein organisches Wachsen der Abnehmer-, Verleih- und Erzeugerorganisationen plädierte. Scharf wandte er sich gegen die wildwuchernden eigenbrötlerisch vorgehenden "künstlichen Gründungen", die er als größte Gefahr für die Schulfilmbewegung bezeichnete. Ziemlich genau ein Jahr nach der richtungsweisenden Stuttgarter Veranstaltung wurde vom 9.-14. Oktober 1925 in Wien gemeinsam vom österreichischen Bildspielbund, dem Bildspielbund deutscher Städte und dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin die 6. Deutsche Bildwoche veranstaltet. *) Hatte die Stuttgarter Tagung eine gewisse organisatorische Neugliederung und Vereinfachung gebracht, so bezweckte die Wiener Veranstaltung die Vorberei-

*) "Die Wiener Bildwoche", Herausgegeben von J.L.Bergstein, Prof.Dr. H.Fuchs, Prof. Dr. A.Hübl, Wien 1926.

tung des Zusammenschlusses auf internationaler Ebene, wie er in der gemeinsamen Schulfilmzeitschrift "Der Bildwart" schon angedeutet und vorweggenommen war. Außerdem erhielt die Wiener Bildwoche durch ein glänzendes Referat von Prof. Dr. R. Meister, Wien, über das Thema "Der Unterrichtsfilm, seine Didaktik und Methodik" eine besondere Bedeutung. Die von Meister gemachten Ausführungen bildeten die Grundlage für die gesamten theoretischen Erörterungen der SchulfilmDidaktik in der folgenden Zeit. Seinerseits baute Meister auf Gedanken von Prof. Dr. Lampe auf. Beides soll später eingehend erörtert werden.

Für die deutschen Teilnehmer war es interessant, die Entwicklung der Schulfilmbewegung in Österreich und in der Schweiz zu erfahren. Sie war in beiden Ländern völlig verschieden verlaufen. Das gleiche Jahr 1907, das auch in Deutschland die Lehrerschaft wegen der Kinoreform auf den Plan gerufen hatte, war auch in Österreich für die dortige Entwicklung bedeutsam. Bürgerschuldirektor J. Kopetzky stellte 1907 in der Bezirksvertretung des 15. Wiener Gemeindebezirkes den Antrag, es möchten gegen die Auswüchse des Kinetographenunwesens Maßnahmen ergriffen werden. Er verlangte die Einführung einer Zensur für Schülervorstellungen und kam mit seinem Antrag durch. Dabei mußte Kopetzky aber erkennen, daß allein durch Beschneiden der Auswüchse dem Problem nicht beizukommen war. Daher regte er im Herbst 1911 die Errichtung von Schulkinos an, was im Mai 1912 zur Gründung der "Kastalla" führte. Dieser Verein setzte sich die Aufgabe, die wissenschaftliche und Unterrichtskinematographie besonders zu fördern. Eine eigene Zeitschrift unter dem Namen "Kastalla" diente in erster Linie der Propagierung der Vereinszwecke. Schon damals bemühten sich die führenden Mitarbeiter darum, mit den deutschen kinoreformerisch tätigen Körperschaften zusammenzuarbeiten. *) Ähnliche Anliegen verfolgte die Wiener "Urania".

Außer diesen Versuchen auf kinoreformerischem Gebiet konnte Österreich vom Jahre 1907 an sogar spezifische Unterrichtsfilme vorführen. Es sei hier ausdrücklich festgestellt, daß mit den kurzen Filmen des österreichischen Mittelschullehrers und späteren Regierungsrates Alto Arche der Sache, wenn auch

*) Vgl. hierzu die Mitteilungen in
'Der Bildwart', Heft 10, Oktober 1925, S. 725 ff.

nicht dem Namen nach der Unterrichtsfilm geboren war; denn diese Filmchen waren thematisch streng gebunden, gaben nur Bewegtes wieder und spielten die Szenen aus, alles Kennzeichen des Unterrichtsfilms; zusammen mit der heute noch in Wien bestehenden Firma Lechner und unter finanzieller Förderung durch das Ministerium für Kultus und Unterricht stellte Arche die ersten ausschließlich für schulische Zwecke gedachten Kurzfilme über den Töpfer, den Glasbläser, Zeugfärber und andere Handwerker her. Heute noch können diese Streifen bei der Bundesstaatlichen Hauptstelle für Lichtbild und Bildungsfilm in Wien vorgeführt werden. *)

Die Probleme der Schulfilmbewegung in Österreich in der Zeit nach dem ersten Weltkrieg entsprachen weitgehend denen in Deutschland. Außer von Schulrat Josef Filip und Prof. Dr. Meister, dem bedeutenden Theoretiker, wurde die Entwicklung vor allem durch die Initiative von Prof. Dr. A. Hübl, der auch heute noch mit viel Geschick und großer Tatkraft die Schulfilmbewegung in Österreich leitet, weitergetragen.

Dr. G. Imhoff, der Vertreter aus Basel gab einen Abriß des Standes der Schulfilmbewegung in der Schweiz. **)

Aus privater Initiative war nach dem ersten Weltkrieg in Zürich von Prof. Dr. Rüst die "Schweizerische Lehrfilmstelle für Mittelschulen" entstanden. Es handelte sich dabei um eine gemeinnützige Organisation, der sich im Laufe der Zeit eine Reihe von Schulen anschlossen.

Auch in Bern hatten sich Männer zusammengetan, um eine Organisation zu gründen für die Archivierung und Verleihung von wissenschaftlichen, populärwissenschaftlichen, volkshygienischen, ländlicher-, völker- und volkskundlicher sowie literarischer, historischer, sportlicher, landwirtschaftlicher und gewerblicher Filme. Außerdem sollten unterhaltende Kinematographien, wenn sie künstlerisch und inhaltlich einwandfrei waren, in das Programm aufgenommen werden. Gleichzeitig wollte sich diese Organisation um Wandervorführungen sowie Vermittlung von Referenten für Vorträge bemühen. Am 14. Juni 1921 wurde

*) Holrat Dr. A. Hübl: "Pädagogische Werke und Ausblick", S. H. - Film - Pos. Nr. 73, Wien 1958, S. 1f.

**) "Die Wiener Bildwoche", Wien 1926. S. 175-181

das gemeinnützige Filminstitut "Schweizer Volkskino, Genossenschaft für schweizerische Schul- und Volkskinematographie" gegründet, das einige Zeit später die Firmenbezeichnung "Schweizer Schul- und Volkskino, Gemeinnütziges Zentralinstitut für Filmwesen" (abgek. SSVK) erhielt. Die führenden Männer dieser Organisation waren Sekundarschulinspektor Dr. A. Schrag, Gerichtspräsident A. Rollier, Dr. C. Ischer, O. Keller und H. Hartmann, der Vater des später für die schweizerische und europäische Schulfilmarbeit so bedeutsamen M.R. Hartmann. *)

Die dritte Bewegung in der Schweiz ging von Basel aus, wo Dr. Imhof im Auftrage des Erziehungsdepartements eine Studienkommission für Schulkinematographie und Lichtbildwesen ins Leben rief. Die von ihr und von der Züricher Lehrfilmstelle entwickelten Grundsätze faßte Imhof folgendermassen zusammen: **)

- " 1. Der Film soll als Mittel des Klassenunterrichtes in den Lehrplan eingegliedert sein; er gehört in die Hand des Lehrers.
2. Aus dem Film ist alles nicht streng Filmgemäße, also auch alle Pseudodynamik auszumerzen. Darum ist die Schere unser unentbehrlichstes Werkzeug.
3. Da der Lehrfilm für unsere Lehrer ganz Neuland ist, ist die Lehrerschaft in die Methodik und Didaktik des Filmunterrichtes einzuführen. Dies geschieht auf folgende Weise:
 - a) In Lehrfilmabenden wird die Lehrerschaft mit den von uns erworbenen oder komponierten Filmen bekannt gemacht und werden ihr außer sachlichen Ergänzungen die Wege angedeutet, wie dieses neue Anschauungsmittel zu verwenden sei, als Ausgangspunkt oder Kernpunkt einer methodischen Einheit, oder als Mittel zu einer straffen Synthese des erarbeiteten und erlebten Geschehens.
 - b) Um den jungen Lehrern an die Hand zu gehen, haben wir Texthefte zu den Filmen ausgearbeitet, die aber bloß die unentbehrlichsten materiellen Ergänzungen und methodischen Winke enthalten. Sie sollen und können nie eine Krücke des Unterrichts sein, wir zwingen dadurch die Lehrer zum freien Gestalten."

Der lebhafteste Interessen- und Erfahrungsaustausch der Wiener Tagung verlangte nach Fortsetzung der Diskussionen auf internationaler Ebene, was zur Einberufung der 1. europäischen Lehr-

*) M.R. Hartmann, "20 Jahre Kultur- und Lehrfilmarbeit des Schweizer Schul- und Volkskino", o.J. S.3ff

***) Die Wiener Bildwoche a.a.O., S. 176/177

filmkonferenz in Basel führte. Schon 1923 in Hamburg war Basel dafür vorgeschlagen worden. 1926 hatte Dr. Imhof erneut eine solche Versammlung in seine Heimatstadt eingeladen, mit Rücksicht auf den internationalen Kinematographenkongress in Paris aber um ein Jahr verschoben. Im Frühjahr 1927 fand die Tagung statt. Die meisten europäischen Länder hatten ihre Vertreter in die Schweiz geschickt. Nach den Erfahrungen der verschiedenen deutschen Bildwochen wurden mehrere Kommissionen gebildet, die sich mit engumgrenzten Fachgebieten befassen und die gestellten Aufgaben in der Form von Entschlüssen lösen sollten. Die Konferenz zeitigte denn auch eine Reihe wichtiger Ergebnisse.

In der Kommission 6 unter Leitung von Dr. Walther Günther, Berlin, wurden die Probleme der Lehrfilmprüfung erörtert. Dabei wurde zwischen Lehrfilmen im engeren Sinne (Unterrichtsfilm) und Lehrfilmen im weiteren Sinne (Kulturfilm) unterschieden. Die methodischen Anforderungen bei der Filmprüfung sollten bei beiden Arten verschieden gehalten sein. Auch wurde zwischen dem eigentlichen Lauffilm, der eine natürliche Bewegung zeige, und dem Stehbildfilm, der nur Scheinbewegungen wiedergebe, unterschieden. *)

Die Kommission 7, die unter der gleichen Leitung stand, arbeitete über Ausbildungsfragen. Von ihr wurden vorläufige Richtlinien erlassen, die die Sonderausbildung für Lehrfilmvorführer festlegten.

Die Kommission 8 wurde als eine permanente europäische Kommission für die Methodik des Lichtbild- und Filmunterrichtes bestimmt. Prof. Dr. Amman aus München stellte dafür die Bayerische Lichtbildstelle mit ihren Einrichtungen zur Verfügung. Die Aufgaben dieser ständigen Kommission sollten sich auf folgende Probleme konzentrieren: **)

"1. Die methodische Verwendung von Lichtbild und Film als

*) Offizielle Nachrichtenbll. der 1. Europ. Lehrfilmkonferenz in Basel, Nr. 2 1927, S. 17. Abgedr. in F. Terveen a.a.O., S. 148

**) F. Terveen, a.a.O. S. 149/150

Erziehungs- und Unterrichtsmittel für Volks- und Mittelschulen, höhere Lehranstalten, Universitäten und sonstige Hochschulen, Fach- und Berufsschulen sowie Volkshochschulen und sonstige Einrichtungen der freien Volksbildung.

2. Sammlung der gesamten Literatur über didaktisch-methodische Probleme in ganz Europa.
3. Pflege des internationalen Gedankenaustausches für den Unterrichtsfilm.
4. Herausarbeitung und Veröffentlichung der bewährten methodischen Richtlinien.
5. Einrichtung und Pflege methodischer Arbeitsgemeinschaften für Film und Bild."

Im Bildwart äußerte sich Dr. Imhof noch einmal über die Aufgaben und Zielsetzungen dieser europäischen Konferenz. *)

Sie sollte jedem einzelnen Lande Europas Gelegenheit bieten durch die besten Sachkenner der Lehrfilmbewegung den Stand ihrer Entwicklung mitteilen zu lassen und dadurch gegenseitig anregend und befruchtend zu wirken. Neben dieser Dokumentation über die Gesamtentwicklung sollte darüber hinaus die gesamte Öffentlichkeit auf die Fragen der Schulfilmbewegung aufmerksam gemacht werden. Außerdem war beabsichtigt, die pädagogischen und didaktischen Grenzen des Lehrfilmgebietes und der Verwendungsmöglichkeit des Films im Unterricht überhaupt zu ziehen. Wörtlich stellte Imhof fest; **)

" Was uns vor allem not tut, ist eine strenge, sachliche Kritik, und wenn wir mit diesem kritischen Sinne die verschiedenen Schulstufen und Schulfächer durchgehen, so werden wir wohl mit der Zeit zu einem Standardlehrfilmplan kommen, der neben manchen lokalen Variationen (namentlich in Bezug auf die heimatischen Stoffe) einen bestimmten Stock von Lehrfilmen umfaßt, der in Auswahl und Aufbau der Ausdruck eines gemeinsamen

*) Dr. G. Imhof, "Was bezweckte die Baseler Lehrfilmkonferenz?", Der Bildwart, Heft 8, August 1927

**) F. Terveen, a.a.O., S. 151

europäischen Kulturgutes darstellt; das eben darum, weil es der Ausdruck der Volksseele ist, das gegenseitige Verständnis der Völker Europas erleichtern wird."

Die Anregungen, die von Basel ausgegangen waren, wirkten gerade in Deutschland besonders stark nach. Viele der dort aufgeworfenen Probleme wurden auf den nachfolgenden deutschen Bildwochen weitererörtert, vor allem auf der 9. Deutschen Bildwoche in Köln vom 5. - 9. Oktober 1928 und der 10. in Dresden vom 26. - 28. September 1929.

Auf beiden Veranstaltungen wurden Fragen des neu entwickelten Schmalfilmformates erörtert. Erste Diskussionen über die Möglichkeit eines kleineren Filmformates waren 1927 in Basel geführt worden. Paul Barrier aus Paris hatte die Anregung dazu gegeben und besonders auf die wirtschaftlichen Vorteile hingewiesen. Die zweite internationale Lehrfilmkonferenz im Haag, bemühte sich, dieses Problem von der pädagogisch-methodischen Seite anzugehen. Auch die deutsche Bildwoche in Köln hatte sich damit befaßt und den Hauptausschuß des Deutschen Bildspielbundes beauftragt, eine eigene Kommission zum Studium der technischen, organisatorischen und finanziellen Vorteile des Schmalfilms einzusetzen. Auf die Dresdner Tagung (10. Deutsche Bildwoche) hatten alle Beteiligten große Hoffnungen gesetzt, sollten doch zu diesem Termin die ersten umfassenden Berichte über Schulfilmversuche im Schmalfilmformat durch die Eastman-Kodak Co. vorliegen. Indessen quälte sich die Industrie noch mit zwei verschiedenen Typen herum, dem 16 mm-Film und dem 17,5 mm-Format und hatte die Versuche noch nicht abgeschlossen. Die Frage, welche der beiden Größen vorzuziehen sei, konnte aufgrund der nicht genügenden Erfahrungen damals noch nicht beantwortet werden. Daher wollten sich die Delegierten in Dresden selbst überzeugen. Der Saal, in dem die Sitzungen stattfanden, wurde verdunkelt und mit mehreren verschiedenformatigen Schmalfilmgeräten gleichzeitig projiziert. Das so entstandene Urteil fiel für den Schmalfilm positiv aus, aber die Frage,

welchem der Formate der Vorzug zu geben sei, blieb unentschieden. Dr. Imhof, der ein ausführliches Referat über den Schmalfilm hielt, *) sagte:

"Der Schmalfilm muß von Anfang an als eine Schulangelegenheit und nur als eine solche angesehen und behandelt werden. Der Schmalfilm ist ein Lehrmittel, wie irgendein Lehrbuch, eine Wandkarte, ein physikalischer Apparat..... **)

Mit dem Übergang zum Schmalfilm im strengen Schulunterricht haben wir endlich die Möglichkeit, die Verwendung des Laufbildes im Unterricht mächtig zu erweitern. Und hier ist von Anfang an das Augenmerk auf die Schaffung zahlreicher regionaler oder noch besser lokaler Lehrfilmarchive zu richten. Es sollen möglichst wenige Mittel für Filmmiete verwendet werden. Alles aber für Filmanschaffung ***)

Da der Klassenfilm eine reine Schulangelegenheit ist, ergibt sich ohne weiteres: Für seine Beschaffung haben die Schullastenträger wie für alle anderen Unterrichtshilfen aufzukommen. Bekennen wir uns zu diesem Grundsatz, so dürfen wir auch nur das unterrichtlich wertvollste Material aussuchen und zur Anschaffung empfehlen.

Die Lokalarhive werden das Filmmaterial aufnehmen, das jederzeit der Schule zur Verfügung stehen muß. Regionale und Landesarchive dagegen werden diejenigen Filme vereinigen, die zufolge der hohen Anschaffungskosten für Lokalarhive nicht in Frage kommen. Sie hätten also den bisherigen Dienst der Landesbildstellen weiterzuführen und auszubauen. " ***)

Als dritte internationale Lehrfilmkonferenz folgte auf Basel^uDen Haag, Wien. Vom 26. - 31. Mai 1931 wurde sie von der internationalen Lehrfilmkammer gemeinsam mit dem österreichischen Bildspielbund durchgeführt. Ihre Ergebnisse wurden von Prof. Dr. A. Hübl festgehalten und herausgegeben. ****) Ohne Übertreibung wird man sagen dürfen, daß diese Veranstaltung einen Höhepunkt in der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Schulfilmes darstellte. Die meisten, mit dem Lehrfilm zusammenhängenden Begriffe, wurden neu überarbeitet und verbindlich festgelegt. Wesentliche Aussagen über psychologische, pädagogische sowie didaktisch-methodische Fragen wurden gemacht und in Richtlinien niedergelegt. Nach ihnen soll die Filmpsychologie die Grundlage der Filmpädagogik sein.

*) Dr. G. Imhof, "Die Bedeutung des Schmalfilmes für die Schulkinematographie", Bildwartbuch Nr. 6, Berlin 1930, S. 35 ff; abgedr. Terveen a.a.O., S. 161 - ff.
) Terveen, a.a.O., S. 164, *) Terveen, a.a.O., S. 165
****) Dritte internationale Lehrfilmkonferenz in Wien, 26.-31. Mai 1931, herausgegeben i. Auftr. d. Wiener Arbeitsausschusses von Prof. Dr. A. Hübl, Wien 1931, abgedr. F. Terveen, a.a.O., S. 167 ff.

Um zu gesicherten Ergebnissen zu kommen, sei es zweckmäßig, Untersuchungen über die Filmwirkung sowohl von psychologischen Instituten als auch von Lehrpersonen durchführen zu lassen. Aus Umfragen und Beobachtungsergebnissen werden folgende Tatsachen festgestellt: Der Film fesselt die Aufmerksamkeit in hohem Grade und hält das Interesse lange Zeit wach. Das Gedächtnis verarbeitet die mühelos aufgenommenen Bildeindrücke tief und dauerhaft. Am Laufbild wird die Beobachtungsgabe geschult, die Denktätigkeit angeregt, das ethische und soziale Verhalten kräftig unterstützt.

Um dieser Vorteile willen müsse angestrebt werden, den Film mehr als bisher im Unterricht einzusetzen. Dazu aber sei es erforderlich, jedes Klassenzimmer als Kinoraum verwenden zu können. Diese Forderung werde in Zukunft durch den Schmalfilm leichter zu verwirklichen sein als bisher. Als pädagogische Notwendigkeit wurde die mehrfache Vorführung des gleichen Unterrichtsfilms verlangt. Auch Erlebnisfilme könnten im Klassenzimmer eingesetzt, doch sollten sie gegenüber den reinen Lehrfilmen viel seltener vorgeführt werden.

Die Wiener Konferenz leistete auch einen wertvollen Beitrag zur Einteilung der Filmarten. *) Folgende Gruppen und Gattungen werden unterschieden:

I. Bildungsfilme:

1. Lehrfilme

- a) Forschungsfilme
- b) Unterrichtsfilme

2. Künstlerische Filme

- a) Anschauungsfilme
- b) Erziehungsfilme

3. Sonstige Bildungsfilme

II. Filme ohne besondere Bildungswerte.

Unter einem Bildungsfilm sollte eine Laufbildfolge verstanden werden, die geeignet ist, eine wesentliche Bereicherung des Vorstellungslebens, der Erkenntnis, des Wissens oder des

*) Terveen, A.a.O., S. 170

Gemütslebens zu bewirken.

Ein Lehrfilm wurde als Laufbildfolge definiert, die einen einheitlichen Wertinhalt in pädagogischer Form bietet.

Dagegen hieß es vom Unterrichtsfilm, er sei eine für den schulmäßigen Wissens- und Bildungserwerb geeignete Laufbildfolge, die einen deutlich begrenzten, dem Lehrplan entsprechenden Lehrinhalt bietet und nach didaktischen Gesichtspunkten aufgebaut ist.

Der Forschungsfilm wurde als eine zur Gewinnung neuer Erkenntnisse durch wissenschaftliche Auswertung bestimmte Laufbildfolge festgelegt.

Die anderen Filmarten wurden nicht näher bestimmt, da sich die Mitglieder der Kommission nicht einigen konnten. Sie vereinbarten jedoch, das Versäumte anlässlich einer späteren Konferenz nachzuholen.^{x)}

Das große, ja leidenschaftliche Interesse, mit dem in Wien an der begrifflichen Festlegung der verschiedenen Filmarten gearbeitet wurde, verdient alle Anerkennung. Es ist wohl kein Zufall, daß diese Pädagogen, von der Filmfachpresse gelegentlich als "Oberlehrer" geringschätzig behandelt, nur eine Einigung in den Sparten des Schulfilmes erzielten; denn hier waren sie kompetent. Die von ihnen vorgenommene Aufgliederung und begriffliche Abgrenzung ist denn auch unter rein pädagogischen Gesichtspunkten durchgeführt worden. Sie stellt den bildenden Filmen diejenigen ohne Bildungswerte gegenüber. Dabei läßt die ganze Anlage noch den Ansatz Lampes und die Fortführung dessen Arbeit durch Meister erkennen.

Mit der Wiener Bildwoche und ihren theoretischen Ergebnissen war ein gewisser Höhepunkt erreicht; fast möchte es scheinen, als ob sich die Kraft der ganzen zweiten Entwicklungsphase nunmehr erschöpft hätte. Der nächste Schritt, der im Organisatorischen liegen mußte, wurde nicht mehr bewältigt. Er blieb der nächsten Epoche vorbehalten.

x) F. Terveen a.a.O. S. 171

Allgemeine und besondere Probleme der Schulfilmpädagogik in der zweiten Phase.

Während die Auseinandersetzungen in der ersten Epoche der Schulfilmbewegung hauptsächlich methodischen Fragen gegolten hatten, verlagerte sich der Schwerpunkt in der zweiten stärker auf die allgemein pädagogischen und didaktischen Belange. Dabei zeigte sich allerdings eine gewisse Uneinheitlichkeit in der Verwendung bestimmter Begriffe. Oft genug wurden unter einer Überschrift wie "Zur Methodik des stehenden und laufenden Lichtbildes" rein didaktische Probleme behandelt. Doch würde es den Rahmen dieser Arbeit sprengen, die oft systemlos angewandten Bezeichnungen näher zu bestimmen und die Gründe für ihre unterschiedliche Verwendung aufzuzeigen, da sie in keinem erkennbaren Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung standen und auch theoretisch ohne jeden Einfluß blieben. Außerdem erscheint es um der Geschlossenheit der Darstellung willen ratsam, die didaktischen und methodischen Fragen als Gesamtkomplex zu betrachten und ihre Entwicklung geschlossen wiederzugeben.

Die theoretischen Überlegungen wurden besonders auf den schon erwähnten Bildwochen vorgetragen und diskutiert. Doch auch in kleinen Arbeitsgruppen entstanden gelegentlich bemerkenswerte Beiträge zur Theorie des Schulfilms.

1. Lampes Auseinandersetzung mit der Theorie des Schulfilms.

Schon die erste Bildwoche vom Jahre 1920 in Berlin legte mit einem Referat von Prof. Lampe über "Die Methodik des stehenden und laufenden Lichtbildes"^{x)} wesentliche Formulierungen fest. Lampe ging in seiner Darstellung davon aus, daß der Mensch, der vielen Tieren an Körperkraft und Sinnenschärfe unterlegen ist, als einziges Geschöpf Kultur geschaffen hat, weil er über einen Schatz eigener Anschauungen, Erfindungen und Erfahrungen verfügt

x) Prof. Dr. F. Lampe, Prof. Dr. G. Hildebrandt, "Das stehende und laufende Lichtbild", Berlin 1921

und diese durch Übernahme und Übergabe fremder Beobachtungen laufend weiter vermehrt. Bei diesem Vorgang kämen dem Auge und dem Ohr wichtige Funktionen zu. Wort und Bild seien die beiden bedeutendsten Vermittler kultureller Werte, beide Bereiche zugleich aber auch Ersatz für die Kenntnisnahme einer räumlich oder zeitlich entrückten Wirklichkeit. Mit dem Anwachsen des optisch oder akustisch Dargebotenen nehme die Sicherheit der Stellungnahme zu, die Phantasie werde reicher, das Gedächtnis - durch Assoziationen von Bildmitteilungen mehr und mehr geübt - werde gestärkt.

Dabei sind Wort und Bild nach Lampe wesensmäßig verschieden. Während die bildliche Darstellung im Raum erfolge und ihren Inhalt damit sinnfällig - eindrucksvoll vermittele, führe die Rede über die sinnliche Einzelwahrnehmung zum Begriff, sie verlaufe in der Zeit und schaffe erst die Möglichkeit für das diskursive Denken. Lampe trennte daher die optischen von den akustischen Wahrnehmungstypen ab. In einer interessanten Auseinandersetzung versuchte er, das Vorherrschen des einen oder anderen Typs in den verschiedenen Kulturen nachzuweisen. Die Gegenwart ordnete er dem visuellen Typ zu und begründete dies damit, daß die Naturwissenschaften, die Technik, das Handwerk, das Gewerbe und die Industrie eine Erziehung zum exakten Beobachten fordern und somit eine Schulung der sinnlichen Anschauung verlangen. Die Schule käme diesen Erfordernissen viel zu wenig entgegen. Sie stehe noch ganz in den Formen des begrifflich abstrakten Wortunterrichts und bedürfe zur Ergänzung dringend optischer Anschauungsmittel. Dem Film komme hierbei eine besondere Bedeutung zu. Auch entwicklungspsychologisch versuchte Lampe seine These zu untermauern (wobei er allerdings fast ausschließlich Klages als Gewährsmann heranzieht und die damals schon vorhandenen ausgezeichneten Arbeiten von William Stern überhaupt nicht erwähnt). Er stellte fest, daß sowohl Kindheit wie auch Jugendzeit stärker zur Anschauung als zum systematisch-begrifflichen Denken neigen.

Deshalb forderte Lampe, jede Einseitigkeit zu vermeiden und den Schülern dadurch zu einer natürlichen geistigen Entwicklung zu verhelfen, daß Wort und Bild zusammen verwendet werden. Beide sollen gemäß den Anforderungen des Lehrstoffes und entsprechend der Leistungsfähigkeit der Zöglinge Träger des Unterrichts sein. In den unteren Klassen müsse das Bild im Vordergrund stehen, während in der Oberstufe zunehmend auf den begrifflichen Wortunterricht übergegangen werden könne. Der Einsatz optischer Hilfsmittel dürfe aber auf keinen Fall dazu führen, die Schüler zur Rezeptivität zu erziehen. Diese sollen vielmehr soweit wie möglich die Bildungsgehalte selbsttätig erarbeiten. Im Falle des Lichtbildunterrichts dürfe der Lehrer das Lehrgespräch auf keinen Fall zu einem abklappernden Frage- und Antwortspiel ausarten lassen, vielmehr sollen die Kinder selbst zu den Bildern Stellung nehmen. Lampe bezeichnete die Bildbetrachtung als eine im wesentlichen analytische Leistung. Der Zuschauer nehme sich aus der Form- und Inhaltsfülle immer das heraus, was seine Seele am stärksten anspricht. Von da aus dringe er in die anderen Teilinhalte und den Gesamtzusammenhang vor. Das Stehbild ermögliche daher ein vertiefendes Schauen, es fordere zur gründlichen Auseinandersetzung auf, wobei von besonderem Vorteil sei, daß es beliebig lange exponiert werden kann.

Ganz anders liegen die Verhältnisse beim Film. Darüber äußert sich Lampe so: Während er mit dem Bild die Abzeichnung des Körperlichen und Räumlichen gemeinsam habe, verbinde ihn mit der Rede die Bewegung und die Veränderung der Objekte in der Zeit. Diesen Sachverhalt bewertet Lampe sehr hoch, indem er glaubt, eben dadurch käme der Aufnehmende zwangsweise in ein aktives Mitgestalten durch die rasch wechselnden Bildinhalte. So wie sich beim geübten Lesen Buchstaben zu Silben, Silben zu Worten und diese zu Sätzen verbinden, wie das ganze Leben eine Aufeinanderfolge von Einzelabläufen sei, so verursachen die einzelnen Bildfolgen des Films eine unwillkürliche durch ständige Übung sehr wohl steigerungsfähige Synthese von Vorstellungen. Sofern der jeweilige Vorgang erlebnisstark vermittelt und zugleich verstandesmäßig durchdrungen werde, sei eine lebendige, der modernen Zeit angemessene Bildung erreichbar.

Das beobachtende der Wahrheit verbundene Verknüpfen von Einzeldrücken und das Zusammenbauen aus eigener Gestaltungskraft zu Oberbegriffen gehe zwar vom sinnlich Wahrnehmbaren aus, verlaufe aber in Synthesen und sei insofern schöpferisch. Dabei rufe der wiederholte Gebrauch des laufenden Bildstreifens Phantasie und Gedächtnis zur Hilfe auf, wodurch nach längerer Zeit systematischen und richtigen Arbeitens mit dem Film alle menschlichen Kräfte gefördert werden. Wichtig dabei sei nur die rechte Weise des Filmeinsatzes. Wörtlich sagt Lampe: *)

"Der Lehrfilm ist zum Erzieher zu rascher Auffassung des Wirklichen unter Willensanspannung und zur Beobachtung aus Synthesen zu machen. Etwa so: Völlig unbeeinflusst sehen die Kinder den tunlichst kurzen Bildstreifen. Ist er möglichst langsam abgerollt, haben sie mitzuteilen, was sie erschaut haben, und zwar ohne lehrhafte Ansprüche an ihre Redemächtigkeit. Ist festgestellt, worin Übereinstimmung in der Klasse oder Verschiedenheit der Auffassung herrscht, zieht der Film nochmals vorüber. Die Kinder kontrollieren jetzt selbst ihre Auffassungsfehler an der Wiederholung. Nicht Lehrerautorität, sondern eigener Augenschein zeigt, worin sie geirrt und was sie recht gesehen haben. Das ^{Zeitmaß} des Abrollens wird im Verlauf dieser Übungen beschleunigt."

Später empfiehlt Lampe, den Film gelegentlich ein Stück weit laufen zu lassen, dann die Vorführung abubrechen und die Schüler das Ende selbst ersinnen zu lassen. Er glaubt, ein solches Verfahren sei besonders zur Förderung der Phantasiekräfte geeignet. - Die Praxis hat jedoch gezeigt, daß solche Versuche nur eine geringe Bedeutung haben, da die meisten Schüler durch sie vom eigentlichen Verlauf nur abgelenkt werden. Dagegen hat sich das Verfahren in bestimmten Teilgebieten der psychologischen Diagnostik und Therapie bewährt; wie z.B. bei der Behandlung von Gehirnverletzten mit Aphasieerscheinungen.-

Auf einen bemerkenswerten Sachverhalt wies Lampe damals schon hin. Er hatte gefunden, daß Filme die Sprach- und Sprechlust außerordentlich stark anregen, und mancher jugendliche Zuschauer sich mit Hilfe des laufenden Bildstreifens zur Entwicklung eines persönlichen Stiles ermutigen und erziehen läßt.

*) Prof.Dr.F.Lampe, Prof.Dr.G.Hildebrandt, "Das stehende und laufende Lichtbild" Berlin 1921, S.23

um zu klaren Begriffen zu kommen, teilte Lampe in einer späteren Veröffentlichung die Filme in folgende Gruppen auf:^{x)}

1. Forschungsfilm,
2. Lehrfilm,
3. Spielfilm.

Mit allen drei Arten hat die Schulfilmbewegung zu tun, wenn- gleich der Lehrfilm an erster Stelle steht. Was diesen prinzi- piell vom Forschungsfilm unterscheidet, ist folgendes: Der Forschungsfilm stellt seine Aufgaben unter ausschließlicher Berücksichtigung wissenschaftlicher Fragen her, wobei die Tech- nik nur Dienerin der Erkenntniserweiterung ist. Für diesen Film- typ bleibt es gleichgültig, ob die Aufnahmen ästhetisch be- friedigen oder ob ihre technische Qualität ausreicht. Wichtig ist nur, daß der aufgenommene Vorgang, die abgebildete Bewegung klar erkennbar und der Analyse zugänglich sind.

Demgegenüber besitzt der Lehrfilm eine vorwiegend pädagogische Zielsetzung. Zwar soll auch bei ihm die gezeigte Bewegungsfolge wissenschaftlich exakt sein, doch bleibt die pädagogische For- mung, die die Aufnahmefähigkeit des Schülers berücksichtigt, mindestens ebenso wichtig. Durch Aufgliedern und logisch straffe Führung muß der Lehrfilm den jugendlichen Zuschauer sicher mit dem Lehrgehalt vertraut machen.

Die ersten unter dieser Zielsetzung in Deutschland nach dem Weltkrieg hergestellten Filme behandelten die Alpen und den Rhein^{xx)}. Prof. Lampe hatte sie mit anderen Pädagogen und Film- leuten aus teilweise vorhandenem, teilweise neugedrehtem Material zusammengebaut. Dem Alpenfilm lag folgende thematische Gliederung zugrunde:

1. Lage des Gebirges,
2. Die Berge,
3. Die an ihnen formenden Kräfte: Schnee, Eis, fließendes Wasser.
4. Der Mensch in den Alpen, a) Verkehr^{xxx)}
b) Siedlung

x) Prof. Dr.F.Lampe "Der Film in Schule und Leben", Berlin 1924

xx)Dr.E.Beyfuß "Der Rhein" in "Der Bildwart" Heft 1, 1923

S. 51-58

xxx)F. Lampe, a.a.O. S. 12

Zwar hatte der strenge Aufbau des Films eine sichere Führung der Gedanken erstrebt; dennoch schien es den Bearbeitern zweckmäßig, für die Hand des Lehrers Erläuterungen herauszugeben, damit die Erklärungen auch den Absichten der Hersteller gemäß erfolgten. Zwischentitel hätten nach ihrer Meinung die methodische Freiheit des vorführenden Lehrers zu sehr eingeengt und wurden daher verworfen. Lampe ging auch von dem schon in der ersten Epoche der Schulfilmbewegung aufgestellten Grundsatz, der Film dürfe nur Bewegtes zeigen, mit folgender Begründung ab^{x)}

"Wie der Mensch die Wirklichkeit in viel weiterem Umfang in sich aufnimmt, indem er hindurchwandert oder doch seine Augen über sie hinschweifen läßt, als daß sie an ihm vorübergleitet, so kann beispielsweise auch der geographische Bildstreifen den Betrachter an dargestelltem Inhalt vorüberführen, ein Bildersatz für eine Wirklichkeitsreise. Solange handelt es sich beim Laufbild ja um eine Bildfolge, bei der nicht sowohl jedes einzelne Bild Selbstzweck als vielmehr Mittel zur Erzielung eines Gesamteindrucks vom ganzen Bildstreifen ist; es können also z.B. eine Anzahl in sich bewegungslose Bergansichten, in geeigneter Weise gruppiert, einen tatsächlichen Bewegungsvorgang im Geist des Schülers erzeugen, indem nämlich ähnliche, sich folgend, aus sinnfälligen Einzelbildern den verschmolzenen halb abstrakten Typus, z.B. der Dolomiten, der nördl. Kalkalpen, der zentralen Hochalpen im Vorstellungsschatz der Kinder entstehen lassen, gleichsam ein Bild das andere überdrückend, bis aus vorüberhöschenden Einzelfällen eine bleibende Kategorie sich gebildet und eingepreßt hat, hinter der dann eine zweite Kategorie, wesensanders, von ebenfalls in sich verwandten Einzelbildern abermals durch den Film erzeugt wird."

Lampe behandelte auch die grundsätzliche Bedeutung des Trickfilms oder sonstiger filmischer Formen, in denen durch Zusammensetzung, Synthese, Einzelheiten kombiniert und das Ganze als Verlaufsgestalt in der Entstehung gezeigt wird.

Nach Lampe muß der Lehrfilm ein echtes Lehrgut so an den Zuschauer heranbringen, daß eine belehrende Wirkung erzielt wird. In diesem Zusammenhang war für ihn die Frage nach dem Alter des Zuschauers besonders wichtig, und er verlangte ausdrücklich, in den Freigabe-Bescheinigungen der Bildstelle des Zentralinstitutes die Angabe der untersten Altersstufe, von der an der Filmeinsatz frühestens zu rechtfertigen war.

x) F. Lampe a.a.O. S. 12 f.

Ziemlich scharf wandte sich Lampe gegen die damals häufig gestellte Forderung nach einer Stillstandsvorrichtung am Vorführapparat. Auch Walther Günther, der bei der Redaktion des "Bildwart" oft genug zeigte, daß er nicht nur ein glänzender Organisator, sondern auch ein anerkannter Methodiker war, stimmte Lampe hier zu. Weil diese führenden Theoretiker den formalen Wert der Filmbetrachtung eben in der Übung einer raschen und energischen Synthese erblickten, mußten sie sich gegen die Einzelbetrachtung herausgelöster Bilder im Rahmen des Filmunterrichts wenden. Lampe empfahl ein anderes Verfahren zur Heranbildung einer exakten Beobachtungsweise, nämlich das Anhaltenlassen des Filmes nach einer bestimmten Zeit und die schriftliche oder auch mündliche Fixierung der eigenen Beobachtung, die durch eine zweite Filmbesichtigung von jedem einzelnen selbst berichtigt werden sollte.

Die Theoretiker des Schulfilms wiesen dem Film das synthetische Verfahren zu, der Einzelbildbetrachtung dagegen das analytische. Ihrer Meinung nach waren beide Verfahren berechtigt, aber jedes nur an dem im zukommenden Platz.

Der Beitrag Hanns Belstlers

weniger grundsätzlich, aber dafür mehr aus der praktischen Arbeit kommend vertrat eine kleine Gruppe bayerischer Lehrer, die mit Prof. Dr. Ammann in München zusammenarbeitete, einen anderen Standpunkt. Hanns Belstler z.B. schrieb in einem Aufsatz: *)

"Eine technische Notwendigkeit für gedeihlichen Filmunterricht ist selbstverständlich eine Stillstandsvorrichtung am Vorführungsapparat, die es jederzeit ermöglicht, Bildpausen einzuschalten und das Laufbild in ein Stehbild umzuwandeln.

Am Anfang alles Unterrichtes steht der Stoff. Leider bleibt dieser nur oft auch Mitte und Ende alles Unterrichtes. Beim Film besteht diese Gefahr, den Stoff zum Herren und Zweck des Unterrichtes zu erheben, in erhöhtem Maße."

Sonst sah Belstler die Möglichkeiten der Verwendung des Films für unterrichtliche Zwecke ähnlich wie Lampe, ja vielleicht traf er den arbeitsschulmäßigen Gedanken noch tiefer, wie die folgenden Ausführungen beweisen:

*) H. Belstler, "Filmunterricht", in "Der Bildwart" Heft 2, März 1923, S. 70 ff

"Damit, daß wir unseren Schülern wertvolle und brauchbare Lehrfilme erläuternd und erklärend vorführen, haben wir das unterrichtliche Problem des Filmes noch lange nicht gelöst. Solche Filmstunden schätze ich nicht viel höher ein als das Durchblättern reichhaltiger, stofflich spannender Bilderbücher, und dies werde ich im besten Falle als belehrende Unterhaltung. Unterricht hat aber mehr als nur Interesse, Sinnesfreude und Lustgefühle auszulösen; Unterricht heißt Kräfte entbinden, geistige und seelische Beziehungen schaffen, inneres Wachstum fördern, heißt im Hinblick des Kindes wie des Stoffes gestalten. Es gilt - nach Gaudig - den Schüler "aus dem Passivum ins Aktivum zu übersetzen". (x)

In welcher Weise sich bei ihm der Unterricht mit dem Film abgespielt hat, schildert er sehr anschaulich. Dabei betont er, daß fast immer ein anregendes Wechselgespräch zwischen Schülern und Lehrer stattfand und hierdurch die schöpferische, selbsttätige Mitarbeit der Schüler überaus groß war. Besonders auffallend waren die sprachlichen Bekundungen von sonst sehr zurückhaltenden Schülern. Belstler berichtet, daß das Bildgedächtnis nach Filmunterricht besonders lebendig und bis auf Einzelheiten treu geblieben war, wobei er jedoch eine klare Unterscheidung macht zwischen unterrichtlich ausgewerteten und nur vorgeführten Filmen. Letztere haben nach seinen Erfahrungen weit weniger Wirkung sowohl im Umfang wie in der Tiefe des Gedächtnisses hinterlassen.

Der prinzipielle Unterschied in der pädagogischen Haltung von Belstler gegenüber Lampe liegt wohl darin, daß dieser bei der Verwendung von Filmen im Unterricht mehr an Wissensvermehrung und geistige Entwicklung des Schülers dachte, jener aber Kräftebildung nach der Seite des Ausdrucksvermögens erstrebte. Daher forderte Belstler, daß sich an die Filmvorführung vor allem Zeichnen, Sprach- und Gestaltungsübungen sowie Werkunterricht anschließen sollten. Seiner Meinung nach bietet ein erlebnishafter Filmunterricht reiche Möglichkeiten, die schöpferischen Kräfte des Kindes zu entbinden und das unbeschwertere Phantasieschaffen aus den Ketten der gegenständlichen Gedächtnisbilder zu befreien. Während Lampe die Unterordnung des Ichs unter die Gesetzmäßigkeit der Sache (die im Film gezeigt wird) verlangt und damit seine Herkunft aus dem rein wissenschaftlichen Bereich nicht verleugnet, fordert Belstler die innigste und persönlichste Inbeziehungsetzung des kindlichen Ichs mit dem Stoff, so daß nicht die Bilder beschrieben, sondern die Erlebnisse verarbeitet werden, die sie ausgelöst haben.

x) H. Belstler, a.a.O., Seite 70.

Belstler hat dieses Anliegen mit seinen Schülern wirklich erreicht. Aufsätze, die unmittelbar nach Behandlung der jeweiligen Themen im Filmunterricht entstanden, beweisen es. Die Arbeiten wurden von den Kindern in der Schule ohne jede fremde Hilfe angefertigt. Ein mittel-mäßiger Schüler eines 5. Schuljahres schrieb ohne jede Hilfe folgenden Aufsatz nach der Besichtigung und Bearbeitung eines Storchens-films:

"Storchleben.

Frühling ist's. Die ersten Sonnenstrahlen beleuchten den Kirchturm. Ringsum ist's still und keinen Laut hört man. Aber jetzt meldet sich Herr Storch. Er klappert friedlich und fröhlich in den hellen Morgen hinein. Erst gestern ist er wieder in seine alte Heimat zurückgekehrt. Er steht hoch oben im Neste und bessert die Lücken aus. Sein Weibchen sitzt still im Neste und brütet die Eier aus. Nun schwingt sich der freundliche Klapperer in die Luft und schwebt dem Teiche zu. Sehnsuchtsvoll wartet das Weibchen auf die Rückkehr seines Gatten. Endlich zeigt sich in der Ferne ein kleiner, weißer Punkt. Es ist das Männchen. Der Punkt wird immer größer und endlich erkennt man den Storch. Jetzt steht er am Nestrande und grüßt sein Weibchen liebevoll. Er klappert vor Freude und biegt den geschmeidigen Hals bis auf den Rücken. Nun erhebt sich das Weibchen, und das Männchen setzt sich darauf. So vergehen die Tage, bis die Jungen ausgeschlüpft sind. Diese sind niedliche Geschöpfe. Das Männchen und Weibchen füttern sie täglich und dabei werden sie immer größer. Jetzt müssen sie den Stelzengang lernen. Da ist die Mutter streng. Sie steht majestätisch am Nestrande und gibt die Befehle. Jetzt geht's ans Fliegen. Dieses geht am allerschwersten. Sie müssen oft viele Versuche machen, aber endlich gelingt es. Nun haben sie alles gelernt und können die große Reise nach Afrika unternehmen." *)

Diesem Beispiel ließen sich noch viele andere anfügen. Doch könnten sie den Sachverhalt nur bestätigen. Um alle Möglichkeiten des Filmunterrichts auszuschöpfen, müßte eine Synthese der beiden polar-ge-spannten aber nicht gegensätzlichen Standpunkte Lampes und Belstlers angestrebt werden, wobei im einen Falle der Film in der Tat überwiegend zur Veranschaulichung eines Sachverhaltes, eines Vorganges helfen mag und nur wenig künstlerisch produktive Ansatzpunkte bietet, im anderen aber die Filmvorführung nahezu ausschließlich der Entbindung schöpferischer Kräfte dient. Um diese beiden Pole wird sich die Auswertung von Schulfilmen immer bewegen müssen, wobei allerdings der Lehrertypus eine wesentliche Rolle spielen dürfte, wie schon das Beispiel Lampe - Belstler zeigt.

*) H. Belstler, a.a.O., Seite 74.

Der bedeutendste Theoretiker in den späten Zwanziger Jahren war Prof. Dr. Meister, der auf den Gedankengängen von Prof. Dr. Lampe aufbaute und dessen Didaktik und Begriffsbestimmungen erweiterte. So bemühte er sich vor allem, den Lehrfilm vom Kulturfilm abzugrenzen.

Während nach ihm der Lehrfilm als Gegenstand das in sich abgegrenzte Objekt, einen geographischen Bereich, einen Naturvorgang, ein geschichtliches Ereignis, einen technischen oder industriellen Prozeß beinhaltet, ist der Gegenstand des Kulturfilms ein komplexes Geschehen. Bei ihm steht der Mensch mit seinem Wirken und Schaffen im Mittelpunkt. Die vielfältigsten Formen menschlich-kulturellen Handelns lassen sich bei dieser Filmart ohne weiteres zusammenbringen. Daher kommen auch die eigentümlich schillernde Natur des Kulturfilms und sein oft erzählender, gelegentlich sogar dramatischer oder genrehafter Stil. Er ist fast immer durch episodisches Beiwerk ausgezeichnet. Aber dennoch ist es Absicht beider Filmarten zu belehren. Sie unterscheiden sich darin, daß der Lehrfilm sich auf diese Aufgabe konzentriert, während der Kulturfilm unterhaltende Belehrung bringt.

Über den Kulturfilm lassen sich die verschiedenen Formen des Spielfilms erreichen. Meister führt jedoch im Gegensatz zu Lampe noch eine zweite Dimension zur Untergliederung der Filmarten ein. Während Lampe vom Forschungsfilm über den Lehrfilm zum Spielfilm eine abnehmende Reihe des geistigen Aktes und Erlebnisses vom sinnbestimmten zu dem der Funktionslust dienenden Pol erblickte, fügt Meister dieser einen Koordinate die andere der Unterhaltung hinzu.

Es ergibt sich hieraus folgende Einteilung:

1. FORSCHUNGSFILM

2. LEHRFILM

a) DER EIGENTLICHE LEHRFILM:

Unterrichtsfilm der Schule
Lehrfilm der Volksbildung
Erziehender Film

genrehafter Lehrfilm
belehrender Spielfilm
erziehender Spielfilm
propagand. Spielfilm
erzählender und dramatischer
Kulturfilm

Propagandafilm

Kulturfilm

b) UNTERHALTEND BELEHRENDER FILM

Bilder vom Tage,
Revue u. dergl.

3. SPIELFILM

a) KUNSTFILM:

Drama
Märchen, Sage, Historie
Pantomime, Tanzfilm
Lustspiel
Groteske

b) UNTERHALTENDER SPIELFILM

Aus dieser Skala greift Meister dann den Unterrichtsfilm heraus. Sowohl den Ausdruck wie auch seine Bedeutung hatte F. X. Schönhuber schon 1917 festgelegt. Auch Prof. Dr. Ammann bemühte sich seit 1921 um die Einführung dieses Begriffes, der sich aber erst in den nachfolgenden Jahren vom Terminus Lehrfilm abhob. Am Unterrichtsfilm zeigt Meister die didaktischen Probleme des gesamten Schulfilmes auf, wobei ihn besonders zwei Fragen beschäftigen:

1. die Frage der Eignung und besonderen Bildungswirkung des Films als Anschauungsmittel sowie die Untersuchung seiner Gefahren und Grenzen,
2. die Frage der Einfügung des Films in die Unterrichtsarbeit.

Die Eignung des Films als Lernmittel besteht nach Meister darin, daß er im Stande sei, dort einer Veranschaulichung, die aus didaktischen Erwägungen zu fordern oder doch wenigstens wünschenswert ist, zu dienen, wo andere Anschauungsmittel überhaupt nicht oder nur unvollkommen geeignet sind. Dies betreffe vor allem die Wiedergabe und

Darstellung aller Lebensäußerungen sowie wirkliche und scheinbare Bewegungen. Die Bildungswirkung des Films sieht er in der Bereicherung des Vorstellungsbesitzes an anschaulich erfahrbaren Gegenständen und Vorgängen und in der Verdeutlichung und Klärung dieser Anschauungen selbst oder in der Unterstützung der Einsicht in Tatbestände. Darüber hinaus besitze der Film noch Bildungswirkungen, die als formal bezeichnet werden dürfen. Sie liegen insbesondere in der Schulung der Beobachtung und im Erlernen synthetischen Denkens. Die Grenzen des Filmeinsatzes befänden sich einmal dort, wo die Wirklichkeit selbst beobachtbar ist, zum anderen dort, wo eine Verwirrung des noch nicht gefestigten Wirklichkeitssinnes der Kinder befürchtet werden muß. Desgleichen weist Meister den Filmeinsatz dann zurück, wenn durch ihn das kindliche und jugendliche Mühlen gestört oder beleidigt und wenn die frei- und nachschaffende Phantasie oder die selbsttätige Raumanschauung vom Film beeinträchtigt werden.

Meister wendet sich danach der zweiten Grundfrage des didaktischen Unterrichtsfilmes zu, der Einfügung in die Unterrichtsarbeit. Da der Film Anschauungsmittel sei, müsse er einen Lehrinhalt darbieten. Dies sei möglich in der Form der erläuternden Einlage oder als tragende Grundlage der ganzen Lehrstunde. Im ersten Falle umgreife der Film nur einen Teil des ganzen Lehrinhaltes und stehe neben dem Wort, der Kreide, dem Experiment u.a. Er werde hier gleichsam nur zur Illustration benötigt. Das Stundenbild sei im wesentlichen durch andere Faktoren des Unterrichtsverfahrens bestimmt. Im zweiten Falle dagegen falle dem Film die Hauptrolle in der Darbietung des Lehrinhaltes zu. Das Wort erläutere nur den Filmablauf, das Lehrgespräch diene der begrifflichen oder emotionalen Ausschöpfung des Gesehenen. Meister empfiehlt zur Kennzeichnung dieser beiden Formen die Ausdrücke "Unterrichtsstunden-" und "Vortragsstundenfilm" zu verwenden, wobei ersterer die didaktische Funktion einer erläuternden Einlage, letzterer aber die einer tragenden Grundlage der Lehrstunde besitze. Beide Bezeichnungen haben sich aber nicht durchgesetzt.

Demgegenüber unterscheidet Meister noch eine dritte Möglichkeit der Funktion des Films im Unterricht, der Film werde selbst Lehrobjekt. Dies wäre nach ihm immer dann der Fall, wenn der Film nicht nur

eine stoffliche Veranschaulichung bieten will, sondern wenn er mit bildenden und erziehlichen Tendenzen vorgeführt wird. In diesem Falle fordert Meister den ästhetisch möglichst vollkommenen Film, der auch ethisch unangreifbar ist, also das Filmkunstwerk. Dessen Einsatz sollte seiner Meinung nach erst angestrebt werden, wenn die Kinder schon im Filmsehen geschult sind. *)

Von den Gedankengängen Prof.Lampes und Prof.Meisters angeregt, stellte der preußische Kultusminister Prof.Becker unter Berücksichtigung der wirklichen Verhältnisse fest: **)

"Noch wird nicht in allen Lehrkörpern, von allen Schulleitungen und Schulaufsichtsbehörden der Verwendung des Lichtbildes die gleiche sachkundige Aufmerksamkeit gewidmet, und namentlich dem Lehr- und volksbildenden Film steht man noch vielfach skeptisch gegenüber. Der Film ist doch mehr als ein in seinem Wert anzweifelfarbares Unterhaltungsmittel. Unsere Zeit zeichnet sich vor allem aus durch ein starkes Bewußtsein von der Dynamik alles Seins.... Kräfte machen den Inhalt künstlerischen Schaffens und Erlebens aus, bedeuten für Technik und Wirtschaftsleben die Hauptprobleme und ziehen in Sport und Spiel die Aufmerksamkeit und das Interesse auf sich. Das bewegte Bild, der Film, ist aber von allen Darstellungsarten die sinnfähigste für diese Dynamik der Außen- und Innenwelt. Ferner ist ein Kennzeichen unserer Zeit der Drang nach Synthese, nach Zusammenfassung anstelle von Zergliederung. Filmbetrachtung ist synthetisches Sehen und erfordert, aber übt auch die Fähigkeit, aufeinander folgende Eindrücke zu einer Gesamtheit zu verschmelzen."

Zusammengefaßt liegen die Bemühungen um die theoretische Klärung des Lehr- und Unterrichtsfilmproblems der ganzen zweiten Entwicklungsperiode in der Festlegung der 16 Thesen vor über die didaktischen Anforderungen an einen Unterrichtsfilm, wie sie von der 3.internationalen Lehrfilmkonferenz unter Beiteiligung fast aller bedeutenden Persönlichkeiten der Schulfilmbewegung 1931 aufgestellt wurden.

*) Prof.Dr.R.Meister, "Der Unterrichtsfilm, seine Didaktik und Methodik", in "Die Wiener Bildwoche", a.a.O., S.59-79.

**) Prof.Dr.Becker, "Eröffnungsansprache der 7.Deutschen Bildwoche", abgedr. im Auszug bei F.Terveen, a.a.O., S. 117.

Sie lauten:

- " 1. Er muß wertvolles Lehrgut enthalten.
2. Die Bewegung im Bilde muß für die lehrhafte Darstellung wesentlich sein.
3. Es muß unter allen Umständen vermieden werden, etwas durch das Laufbild zu veranschaulichen, was eine längere Betrachtung erfordert oder diese voraussetzt.
4. Die Darstellung muß eine typische allgemeine Wahrheit (Anschauung, Erkenntnis) wissenschaftlich einwandfrei vermitteln.
5. Das Wesentliche muß sich vom Unwesentlichen abheben, damit dem Auffassen und Erfassen in gleicher Weise gedient wird.
6. Der Bildinhalt darf nicht überladen sein, sondern muß sich auf eine Lehrstoffeinheit (Sachgebiet) beschränken.
7. Der Bildinhalt bzw. -Vorgang soll keine Abzweigung vom Lehrgebiet enthalten.
8. Die Darstellung muß der Wirklichkeit entsprechen. Bei solchen Aufnahmen, die eine falsche Auffassung bewirken könnten, muß unbedingt eine entsprechende Vorbereitung vorhergehen.
9. Das Gesamtbild muß lebensvoll und anregend sein.
10. Wo es die richtige Vermittlung der Erkenntnis von Zusammenhängen erfordert, ist auf möglichst lückenlose Folge des Ablaufes des dargestellten Vorganges zu sehen.
11. Bei Stoffen, die sich an die freischaffende oder nachschaffende Phantasie wenden, darf eine Beeinträchtigung derselben nicht stattfinden.
12. Titel. - Am Beginn des Films soll nur der Haupttitel (rein sachlich) und allenfalls der Name des Bearbeiters erscheinen. Aufnahmetechniker, Regisseure, Darsteller und dgl. sind wegzulassen. Am Schlusse des Films kann allenfalls die Herkunftsmarke erscheinen. Titel im Film müssen kurz und treffend sein und sind auf das Mindestmaß zu beschränken. Der richtigen Schreibweise ist besonderes Augenmerk zuzuwenden. Die Schriftformen müssen ungekünstelt und leicht lesbar sein.
13. Der Anschauungsfilm muß in knappster Form der Unterrichtseinheit entsprechen.
14. Der Unterrichtsfilm muß technisch einwandfrei sein (photographisch, Gebrauchszustand!).
15. Der Film muß ästhetisch befriedigend sein (Bildausschnitt, Wahl des Standpunktes etc.).
16. Der Film muß nach Gegenstand und Darstellung für die Altersgruppe (Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe), für die Schulkategorie und für die Unterrichtstechnik denen er dienen soll, geeignet sein. Bei der Klassifikation des Unterrichtsfilmes ist die Schulgattung und die jeweils unterste Grenze der Verwendbarkeit (z.B. unterste Grenze 4. Schuljahr, Unterstufe) anzugeben.

Diese Forderungen sind so ausgezeichnet formuliert, pädagogisch so vorzüglich durchdacht, daß sie heute noch (mit Ausnahme von 12) alle gelten, wobei die Befolgung der Punkte 11, 15 und besonders 16 in jedem einzelnen Falle der Gestaltung noch Schwierigkeiten bereiten. Damit ist der Nachweis erbracht, daß, im Gegensatz zur herrschenden Meinung, die II. Epoche tatsächlich einen Höhepunkt der ganzen theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Schulfilm brachte.

Der Film im muttersprachlichen Unterricht

Eine bedeutende Entdeckung in der zweiten Entwicklungsphase der Schulfilmbewegung war die Feststellung, welch ein vorzügliches Mittel der Film zur Förderung des sprachlichen Ausdrucks sei. Der sprachschöpferische Unterricht, wie er heute von einer Reihe führender Methodiker (z.B. A. Aern u.a.) gefordert wird, wurde damals im Filmunterricht schon häufig angewandt.

In einem Aufsatz legte Helene Babel *) ihre Gedanken hierüber nieder. Sie hatte mit ihrer zweiten Klasse die Katze besprochen und wollte mit den Kindern zusammen einen Film über junge Kätzchen ansehen. Zur Vertiefung hoffte sie einen wichtigen Beitrag leisten zu können durch den Hinweis, die Kinder möchten achtgeben, was jedes Kätzchen am besten könne und welche Namen es dementsprechend verdiene. Eines der kleinen Kätzchen, das mit den anderen besonders gern Fangen spielte und das im Laufe des Films sogar eine Maus fing, wurde Fangmaus genannt. Ein anderes bekam den Namen Sammetfell, ein drittes, ganz besonders naschhaftes, hieß Töpfchenaus. So fanden die Kinder noch viele Namen, wie Krummbuckel, Leise-schlich, Sammetpfötchen, Bartputzer u.a. Auch die Tätigkeiten, lauern, schleichen, ducken, schnurren, balgen u.a. wurden von den Kindern des zweiten Schuljahres durch das Filmerlebnis unmittelbar gefunden. Selbst in der Turnstunde wirkte der Film anregend, da er zu einer Art moderner Bewegungserziehung verleitete. Die Kinder balgten sich wie die Kätzchen. Sie schlichen und sprangen durcheinander, haschten die Maus und ließen sich vielfältig von den Vorbildern des Filmes anregen.

*) H. Babel, "Der Film in der Unterstufe", in "Der Bildwart" Heft 4, April 1926, S. 232-235.

Der schon wiederholt erwähnte Dr. G. Imhof aus Basel widmete ebenfalls seine Aufmerksamkeit den Möglichkeiten des Films zur Belebung des Sprachunterrichts. In einem vielbeachteten Artikel *) legte er seine Ansicht dar. Imhof klagte über den mangelhaften Unterricht in der Muttersprache, vor allem in der Unterstufe der Volksschule. Er stellte fest, daß der Wortschatz der Schüler erschreckend armselig wäre, vor allem, wenn es darum ginge, Handlungen auszudrücken. Hier könnte der Film einen wesentlichen Beitrag zur sprachlichen Auflockerung und zur Erziehung eines angemessenen Ausdrucks leisten.

Auch auf dem Gebiete der Wortbildung wäre der Film schon auf den untersten Stufen des Unterrichtes gut verwertbar. Imhof wies den Vorwurf zurück, daß die Augen und die Nerven der Schüler angegriffen würden, da die kurzen Filmstreifen von höchstens 8 Minuten keinerlei Gefahr darstellten. Auch meinte er - und hier geht er, wie fast die gesamte süddeutsche und österreichische Lehrerschaft mit der Belstlerschen Forderung nach der Stillstandsvorrichtung konform - daß der Film häufig stillgestellt werden müßte, um ihn unterrichtlich voll ausnützen zu können. Ferner erblickte er in der Einführung des Filmunterrichtes eine große Möglichkeit zur Förderung der Aufsatzleistung.

Imhof stellte bereits für die verschiedenen Volksschulstufen Grundsätze für die Filmauswahl und die Gestaltung auf: **)

- " 1. Auf der u n t e r e n S t u f e werden einfache, Vorkommnisse und Handlungen, die sich in ruhiger Bewegung vollziehen, dargestellt, damit der Schüler alle Abschnitte ohne große Schwierigkeiten erfassen kann. Zur Weckung des Interesses ist eine andere als die alltägliche Umgebung zu wählen, doch soll nicht in allzu weite Ferne gegangen werden. Ob hierbei Märchenstoffe auch im Film geboten werden sollen, ist eine Frage, die einer besonderen und eingehenden Prüfung bedarf. Hier handelt es sich vorläufig um Besprechung von Fragen, bei denen es sich nicht um grundsätzliche Auseinandersetzungen handelt.
2. Auf der m i t t l e r e n S t u f e kommen in planmäßiger Steigerung Vorgänge zur Darstellung, bei denen die Bewegungsvorgänge komplizierter sind und bei denen verschiedene Personen zusammenwirken.
3. Auf der o b e r e n S t u f e wird das Zusammenwirken von menschlichen, tierischen und maschinellen Kräften gezeigt, ferner Vorgänge, die wegen Kompliziertheit oder ihrer räumlichen Entfernung der unmittelbaren Anschauung nicht zugänglich sind. "

*) Dr. H. Imhof, "Über die Anwendung des Films im Unterricht" in "Der Bildwart", Heft 2, März 1923, S. 75-78.

***) Dr. G. Imhof, a.a.O., S. 77.

Fehlentwicklungen des Filmeinsatzes.

Eine interessante Parallele zur Schulfilmbewegung in der ersten Epoche stellt es dar, daß neben diesen ernsthaften Bemühungen auch wieder übertriebene Forderungen erhoben wurden, die jedoch ohne jede Bedeutung blieben. In einem heftig angegriffenen Artikel forderte Johannes Krüger die Filmschule. *) Krüger wollte versuchen, den Film aus seiner Rolle eines gelegentlichen Veranschaulichungsmittels herauszuholen und ihn zur Grundlage des Unterrichtes in den meisten Fächern zu machen. Film sollte nach ihm nicht Anschauungsmittel, sondern Unterrichtsprinzip werden.

Wörtlich schreibt er: **)

"Diese Idee weiter auszubauen, erscheint heute vielleicht noch verfrüht, wo der Lehrfilm noch mit so vielen materiellen Schwierigkeiten zu kämpfen hat. Trotzdem scheint es mir angebracht, schon jetzt das Ziel vor Augen zu haben, wohin uns der Film einmal führen soll und führen muß."

Wie sich Krüger dieses Unterrichtsprinzip dachte, suchte er am Rechenunterricht der Grundschule zu demonstrieren. Nach einer polemischen Auseinandersetzung mit dem bisherigen Rechenunterricht, der mit Hilfe von Klötzchen, Fingern, Rechenmaschinen, Ringlein und ähnlichem gearbeitet hatte, wollte er "wirkliches Leben" in die Schulstube bringen und behauptete, dies vermöchte nur die Filmschule zu leisten. Darum schlug er vor, daß beispielsweise die Rechenaufgabe $3 + 2 = 5$ nach dem filmischen Prinzip durch Katzen, die auf der Leinwand erscheinen, zu lösen wäre. (Kinder lieben ja bekanntlich Tiere sehr!) Für die vorige Aufgabe müßten also 3 Kätzchen auf der Leinwand erscheinen, zu denen sich 2 weitere zugesellten. Wenn die beiden bei den ersten drei angekommen sind, dann ist nach ihm die Aufgabe gelöst. Die Aufgabe $5 - 3 = 2$ wollte er so ins Bild setzen, daß im Film an einer Stange im Schlächterladen 5 Würste nebeneinander hingen. Ein Hund sollte einen unbewachten Augenblick benutzen und 3 davon auffressen. Krüger glaubte, ein solcher Filmunterricht würde die Schulanfänger mehr fesseln als das beste arbeitsschaulmäßige Verfahren. Ähnlich stellte er sich das

*) J. Krüger, "Die Filmschule", in "Der Bildwart", Heft 2, März 1923, S. 81/82.

**) J. Krüger, a.a.O., S. 81.

Rechnen im Zahlenraum bis Hundert vor. Nur wollte er von Wüsten und Tieren zu Menschen übergehen und Turner in Zehnerreihen aufmarschieren lassen. Zur besseren Unterscheidung sollte die erste Zehnerreihe karierte, die zweite punktierte, die dritte quergestreifte Trikots tragen und die anderen entsprechend gekennzeichnet sein. Die Aufgabe $65 + 8$ sah in seinem Filmunterricht folgendermaßen aus: 6 Zehnerreihen sind völlig besetzt, in der 7. Reihe aber befinden sich nur 5 Turner auf Platz 1-5.

Die Plätze 6-10 sind noch frei. Nun marschieren 8 Turner im weißen Trikot auf. Die ersten 5 davon schwenken in die noch nicht vollbesetzte Zehnerreihe ein, wobei sie im Augenblick des Einreihens die typischen Kennzeichen der 7. Reihe übernehmen. Die restlichen 3 marschieren auf Platz 1-3 der achten Reihe. [¶])

Aufgabe des Lehrers sollte es bei dieser Prozedur sein, die Aufmerksamkeit der Schüler durch Zwischenfragen auf das Rechnerische im Filmablauf hinzulenken.

Diese Spielereien mögen für methodische Sonderlinge noch einen gewissen Reiz besitzen; allen Ernstes wird heute in den Vereinigten Staaten - allerdings vereinzelt - ein Rechenunterricht auf ähnlicher Grundlage betrieben und Filme zur Erarbeitung von Zahlbegriffen und Rechenoperationen verwendet. Bis zu welchen Absonderlichkeiten sich Krüger jedoch verstieg, zeigen seine Vorschläge über die phonetische Einführung von Lauten im Leseunterricht. Um den Buchstaben A den Kindern nahezubringen, mußten sie Wörter nennen, die mit A beginnen. Darunter sollte auch "Ast" genannt werden. Nun trat der Film in Funktion. Er zeigte eine Waldlandschaft, in deren Vordergrund ein Baum mit einem starken Ast stand. Nachdem Waldarbeiter ein Stück von Stamm und Ast absägten, entstand wunderbarerweise das große gedruckte A dadurch, daß einer von ihnen einen Querast über die Gabel band.

Der Gegenschlag einsichtiger Pädagogen ließ denn auch nicht lange auf sich warten. Einhellig lehnten die maßgeblichen Vertreter der Schulfilmbewegung solche Überspitzungen ab.

[¶]) J. Krüger, a.a.O., S. 82.

E. Reiche *) fürchtete, der guten Sache des Filmunterrichtes könnte durch solche Übersteigerungen sehr geschadet werden. Vor allem wändte sich Reiche gegen die Benaupung, einzig der Film vermöge Leben zu geben, da nur er ein wahres Bild des Lebens vermittele. Statt die Turner auf die Leinwand zu projizieren, wäre es seiner Meinung nach richtiger, mit den Schulkindern die Rechenoperation auf dem Schulhof selbst durchzuführen. Ganz richtig bemerkt Reiche zur Einführung des Buchstaben A: **)

"Ganz unglücklich gewählt mit Rücksicht auf die Phonetik erscheint mir das Beispiel "Ast". Jeder Phonetiker wird doch ein Wort mit einem langen, gedanten A wählen, wenn er den "Laut" einführt; es handelt sich ja auch gar nicht um den Laut, sondern um den Buchstaben A und um eine mnemotechnische Hilfe für die Auffassung der Form des gedruckten lateinischen großen A. Und dazu dieser Aufwand: Filmwaldlandschaft, walдарbeiter usw.; ich fürchte, der Wald wird den Kindern mehr sein als der abgesägte Ast, und was sie eigentlich dabei lernen sollen, nämlich: wie ein A aussieht, das werden sie über all den anderen viel interessanteren Dingen ganz vergessen."

Reiche streitet Krüger den guten Willen nicht ab, aber er weist nachdrücklich darauf hin, daß es so nicht geht; denn die schlimmsten Feinde der Schularbeit in der Großstadt wie auf dem Dorf wären Oberflächlichkeit und Zerfahrenheit der Schüler. Der Film müßte helfen, diese zu bekämpfen, er dürfe sie auf keinen Fall großzüchten, was bei der Krügerschen Methode durchaus wahrscheinlich sei.

Wenn solche Fehlentwicklungen etwas ausführlicher dargestellt wurden, so ist dies damit zu begründen, daß sie immer wieder in der Geschichte der Schulfilmbewegung auftraten und auch heute noch nicht ganz verschwunden sind. Nicht nur Ablehnung schadet der guten Sache, sondern ebensosehr, ja noch mehr tun es Übertreibungen wie die eben gezeigte.

*) E. Reiche, "Filmschule oder Arbeitsschule", in "Der Bildwart", Heft 4/5, April/Mai 1923, S. 185-188.

**) E. Reiche, a.a.O., S. 187.

Der Unterrichtsfilm als Miterzieher.

Grenzen und Möglichkeiten des Lehr- und Unterrichtsfilms erörterte auch G. Hirsch in Guben ^{*)}). Ausführlich setzte er sich mit den allgemeinen Fragen einer Bildpädagogik auseinander, wobei er im Falle des Lehrfilmes die erzieherischen Möglichkeiten analysierte. Hirsch legte zunächst klar, Schüler würden, wenn sie sich ohne geistige Führung mit einem Filmstreifen auseinanderzusetzen hätten, in Wirklichkeit nicht klar sehen, sondern sich nur unbestimmten Gefühlsregungen hingeben. Als Beweis führte er die von Günther erwähnten Kinderurteile nach Besichtigung des "Hänsel und Gretel-Films", die fast ausschließlich Gefühlsurteile enthalten, an. Darum war Hirsch gegenüber der Verwendung des Laufbildes im Unterricht skeptisch - sofern nicht der Lehrer ein äußerstes an methodisch planmäßiger Vorarbeit vorangehen ließe. Dagegen glaubte er, mit Hilfe des Lehrfilms durch wiederholte Anwendung eine nachhaltige und starke Beeinflussung der Strebungen und Haltungen des Menschen zu erreichen und empfahl, sich des Filmes in all jenen Gebieten des erziehenden Unterrichtes zu bedienen, die sich die Formung der kindlichen Willenshandlung zum Ziele gesetzt haben. Zur Bildung und Förderung des ethischen und ästhetischen Urteils hält er den Film für ein wichtiges, ja vielleicht das bedeutendste Mittel.

Auch Franz Brunner, der eng mit H. Belstler zusammenarbeitete, mühte sich um eine Antwort auf die wichtigsten Fragen der Schulk cinematographie. Er wollte den Film in erster Linie für die Erziehung und erst in zweiter Linie für die Wissensvermittlung verwendet sehen. Recht verstandener Filmunterricht muß nach ihm beiden Polen der Bildungsarbeit dienen: dem Unterricht und der Erziehung. Als Zentralbegriff erschließt sich ihm der des "Lebens". Nur wenn der Film Lebensausdruck ist, kann er wahrhaft bilden. Nach ihm gibt es also keinen Film vom Meer, vom Storch, von Rom, vom Schwarzwald, wohl aber einen Film vom Leben des Meeres, vom Leben des Storches, vom Leben in Rom und vom Leben im Schwarzwald. Nur wenn der Film überlegt in den Unterricht eingebaut wird, nur wenn sein Inhalt

^{*)} G. Hirsch, "Unterrichtsfilm und Volksschule", in "Der Bildwart", Heft 6/7 1923, S. 171-182.

lebensvoll erweckt und durchdrungen wird, nur wenn der Rhythmus der kindlichen Seele die Geschwindigkeit des Ablaufs bestimmt, kann er in der Schulstube seine ganze segensreiche Kraft entfalten. Brunner möchte so in Übereinklang mit der Kunsterziehungspädagogik sowie den "entschiedenen Schulreformern" und in Ablehnung an Gedanken von Ludwig Klages das Kind zum lebensnahen Schauen (auch mit Hilfe des Films) erziehen. Innerhalb dieser Grenzen vermag der Film Leben in die Schule zu bringen und

"jenem tiefen Menschheitsbestreben zu dienen, das sich der furchtbaren Macht der Verköpfung entgegenstemmt und nicht zuerst Gescheite, sondern gute, innerlich bewegliche Menschen erziehen will, denen Ehrfurcht, Selbstbescheidung, Aufwühlbarkeit, Liebe und Nähe zur Um- und Mitwelt nicht Angelegenheit eines erlernten Ethos, sondern eines erlebten, zum inneren Zwang gewordenen Eros geworden ist." *)

In den Ausdrücken Selbstbescheidung und Aufwühlbarkeit wird auch der Einfluß G.Kerschensteiners spürbar, dem er ebenfalls viel verdankt, ohne aber dessen Arbeitsbegriff ganz zu übernehmen.

Der Unterrichtsfilm als Wissensvermittler

Auch Hermann Holzhausen **) verlangte eine Didaktik des Filmunterrichts. Er gehört allerdings, wie die praktischen Vorschläge beweisen, mehr der Richtung an, die den Film überwiegend unter dem Pol des Unterrichts, also der Wissensvermittlung, betrachtete. Nachdem am Beispiel H.Belstlers, Brunners u.a. gezeigt worden ist, wie die erzieherische Seite mit dem Film arbeitete, soll hier die Gegenrichtung zu Wort kommen. Es war und ist in der Pädagogik ja nicht etwa so, daß die eine Richtung die andere völlig ablehnt und ausschließt, vielmehr unterscheiden sich die beiden extremen Positionen nur in der Verteilung des Schwerpunktes und infolgedessen in der Wahl ihrer methodischen Mittel.

- *) F.Brunner, "Grundsätzliches und Praktisches zum Kapitel Film im Unterricht", in "Der Bildwart", Heft 6/7 1926, S.429.
**) H.Holzhausen, "Film, Unterricht und Erziehung", "Der Bildwart", Heft 6/7 1926, S. 453-459.

Die unterrichtliche Auswertung des berühmten "Eskimofilmes" nahm Holzhausen in erster Linie unter unterrichtlichen Gesichtspunkten vor. Für ihn diente der Schulfilm überwiegend der Wissensvermehrung, darum hielt er sich streng an die 5 Formalstufen. So wie bei ihm wirkte sich die Ziller-Meinsche Folge der Formalstufen in der damaligen Zeit immer noch aus, obgleich die Arbeitsschulpädagogik und andere Reformbestrebungen längst darüber hinweggeschritten waren.

"Arbeitsstufen (Arbeitsprozesse):

1. Stufe. Aufgabe: Für den Film, den wir morgen sehen werden, sind an der Hand des Atlases Lage, Gestalt, Bodenbeschaffenheit, Klima Grönlands zu wiederholen (im Unterricht tags zuvor war das nicht möglich).
2. Stufe. Der Gang zum Lichtspieltheater, Ansehen des Films, 10 - 12 Uhr, Hinweis des Lehrers, sich nicht vom Nebensächlichen abziehen zu lassen.
3. Stufe. Aufgabe am Schluß der Filmstunde: Der Verlauf des Films ist in Stichworten anzugeben (als Hausaufgabe)!
4. Stufe. (folgender Tag): Die Aufgabe ist gelöst worden. Einzelne Schülertypen lesen ihre Übungen vor (7 Min.) Hierauf einsammeln der Zettel und Korrektur des Lehrers zu Hause.

Anmerkung:

Den mit gutem Gedächtnis ausgestatteten Schüler*innen ist es möglich gewesen, den Verlauf der Laufbilder fast genau wiederzugeben. Andere folgen dem Gesetz der individuellen Auswahl, d.s. sie schreiben nieder, was sie besonders stark interessierte, und lassen weg, was ihr Interesse nicht erregte.

Die beste Arbeit folgt hier:

1. Die Familie Nanuk bei der Arbeit.
 2. Ein Handelsdampfer erscheint und bringt allerlei Neues und treibt mit den Eskimos Tauschhandel.
 3. Des Winters Leiden: Walroßjagd, Schneehausbau, Hunger unter den Hunden.
 4. Des Winters Freuden: Die Eskimokinder beim Rodeln, beim Schießen (Früh übt sich, was ein Meister werden will), beim Angeln nach kleinen Fischen.
 5. Auf der Seehundjagd.
 6. Notquartier.
 7. Ruhestätten für die abgehungerten Hunde.
5. Stufe. Die darauf folgende Erdkundestunde (Doppelstunde) stellt sich in den Dienst der Filmerdkundestunde und klärt und befestigt die im Film gewonnenen Anschauungen."

*) H. Holzhausen, a.a.O., S. 456.

Welcher Möglichkeiten begibt sich Holzhausen bei dieser Art des Unterrichtens! Er begnügt sich mit einem unlebendigen Skelett der Unterrichtsstunde und bezeichnet eine dürftige und kahle, wahrhaftig verkopfte Überschriftenwiedergabe als beste Arbeit. Dagegen malte man die Storchenerzählung des mittelmäßigen Schülers Belstlers, der zudem drei Jahre jünger war. Pädagogik war und ist nie nur Wissensvermittlung, sondern immer Ansprechen der ganzen Persönlichkeit des Schülers. Wenn Filmeinsatz pädagogisch vertretbar sein soll, muß er mehr bewirken als blanke Wissensvermehrung. Daß dies geschehe, hängt jedoch noch mehr vom Lehrer als von der Qualität des Filmes ab.

Da bereits in der ersten Entwicklungsphase die methodisch wichtigen Fragen des Films für den Erdkunde- und den Biologie- sowie den Geschichtsunterricht erarbeitet wurden und in der zweiten Epoche diesbezüglich keine grundsätzlich neuen Gesichtspunkte auftauchten, sollen jetzt die weiteren Unterrichtsgebiete dargestellt werden, für die der Filmeinsatz empfohlen und erarbeitet wurde: der neu-sprachliche sowie der Gewerbe- und Fachschul-Unterricht.

Der Film im Fremdsprachenunterricht.

Werner Rack *) regte als einer der ersten bereits 1925 an, Lehrfilme für den Unterricht in neueren Sprachen herzustellen. Dies mag überraschend klingen, da doch das Triergon-Verfahren sich damals noch nicht durchgesetzt hatte und der Tonfilm für die Schule selbst für kühnste Optimisten indiskutabel war. Rack wollte ihn aber gar nicht. Vielmehr schlug er vor, den Film einzusetzen, um mit Hilfe von Trick-Zeitrafferaufnahmen die Artikulations- und Sprechweise in der französischen und englischen Sprache zu veranschaulichen. Er erhoffte sich davon vor allem für die Süd- und Mitteldeutschen eine leichtere Aneignung der englischen r-, l- und s-Laute. Das "th" der englischen Sprache sowie das p, t und k im Französischen glaubte er den Schülern mit solcher Hilfe besser als mit jedem anderen Unterrichtsmittel klarmachen zu können.

*) W. Rack, "Lehrfilme für den neu-sprachlichen Unterricht", "Der Bildwart", Heft 1, 1925, S. 117-120

Außerdem wollte Rack den Film verwenden, damit sich die Schüler eine rechte Vorstellung vom Leben im fremden Lande erwerben könnten. Das Leben und Treiben in den bedeutendsten Städten des jeweiligen Landes, die Vorführung der wichtigsten Bauwerke, ein Gang durch Stratford on Avon, Bilder aus Oxford und Cambridge, aus der englischen und französischen Industrie vermöchten den Schülern lebendigere Anregungen über das fremde Land zu geben als noch so ausführliche Beschreibungen des Lehrers oder noch so viele Stehbilder. Ja, Rack wies sogar auf ein Gebiet des fremdsprachlichen Unterrichts hin, das von der internationalen Schulfilmbewegung erst jetzt wieder aufgegriffen wurde:

Die Verwendung von Stummfilmen, um die Kinder dadurch zum Sprechen in der fremden Sprache anzuregen, daß sich im Film ganz einfache Handlungen vollziehen, die zur sprachlichen Nachformung auffordern. Wörtlich schreibt Rack: [¶])

"Auf solche und ähnliche Weise können alle möglichen Dinge des täglichen Lebens in einfachster Form dargestellt werden. Sofort ist die Anteilnahme des Schülers geweckt; mit großem Eifer werden sie alle Vorkommnisse in der fremden Sprache erklären, ohne Vermittlung des Deutschen übernehmen sie mit der Anschauung des dargestellten Begriffs und der dargestellten Tätigkeit den fremden Ausdruck, und die geforderte Lebendigkeit ist da; spielend bewegt sich die Klasse in der fremden Sprache."

Das Echo auf diese Vorschläge blieb jedoch gering und nur wenige Philologen erörterten die Probleme des Films im Fremdsprachenunterricht von da an weiter. Dennoch beeinflussten Racks Vorschläge die spätere Entwicklung; ja, selbst in amerikanischen Veröffentlichungen wurde auf ihn Bezug genommen. ^{¶¶})

Der Film im Unterricht der Berufsschulen.

Dagegen wurde von mehreren Seiten gefordert, Film und Lichtbild mehr als bisher im Unterricht der Gewerbe- und Fachschulen einzusetzen. Conrad Barth ^{¶¶¶}) war ein Exponent dieser Auffassung. Er verlangte, zum Film müsse das erklärende Lehrerwort prinzipiell dazukommen, damit die Berufsschüler bei den oft rasch wechselnden Szenen folgen könnten. Auch forderte er Beobachtungshinweise während

[¶]) W. Rack, a.a.O., S. 119

^{¶¶}) F.A. Smith, "Reading with Susy", New Orleans 1936, Seite 19

^{¶¶¶}) C. Barth, "Film und Lichtbild im Unterricht der Gewerbe- und Fachschulen", "Der Bildwart" Heft 5/6 1925, S. 452-455

des Begleitvortrages bei besonders wichtigen Szenen. Dem Film wies er nur die Rolle der Zusammenfassung im Sinne der Formalstufen zu. Da Barth dem Arbeitsunterricht mit manueller Betätigung den Vorzug gab, erblickte er die besonderen Möglichkeiten des Filmes nicht so sehr auf dem Gebiete der Wissensvermittlung als vielmehr dem der Erziehung.

Wörtlich sagte er: *)

"Die Gewerbeschule sucht ihr Ziel hierin sowohl durch Beeinflussung während des Unterrichts und mit ihm vereint, als auch durch eine besondere Jugendpflege außerhalb der Unterrichtszeit zu erreichen. Die hier zu leistende Arbeit wendet sich nicht im geringen Maße gegen verderbliche Einflüsse der Umwelt..... Auch hier heißt es, daß noch besser als Belehrung das Beispiel wirkt. Gleichzeitig kann erst hier die Arbeit einsetzen, dem Schüler den geschmacklichen Tiefstand jener Machwerke mit den Häufungen von aufregendsten Begebenheiten vor Augen zu führen, ihm zu zeigen, daß der falsche Satz einer Negerheilkunde "Viel gibt viel" auch bei jenen Ausstattungs- und Massenszenenstücken angewendet wird und ebenso wenig die Wirkung steigert, und daß wahre Eindrucksfähigkeit eines Lichtspieles andere Quellen hat. Die erziehliche Arbeit steht hierbei also auf dem Boden der Jugendpflege, die wie beim Schundbuch, das Schlechte durch das Bessere ersetzt und in diesem Falle das Schul kino dazu heranzieht."

Der Filmunterricht blieb in den Berufsschulen jener Epoche aber die seltene Ausnahme und wurde allenfalls als Ersatz für Werksbesichtigungen eingesetzt. Dagegen fanden die Anregungen Barths zur allgemeinen Filmerziehung außerhalb der Berufsschule vielerorts Zustimmung.

Die Schaffung des spezifischen Berufsschulfilms blieb der folgenden Epoche vorbehalten, in der sich neben anderen besonders Gewerbeoberlehrer Pätisch um dessen pädagogische Ausgestaltung bemühte.

*) C. Barth, a.a.O., S. 453.

Der Film im staatsbürgerlichen Unterricht.

Der Stadtschulrat von Köln, Dr. Hawel, gab dem Film für die erziehliche Arbeit in der Schule ebenfalls größere Chancen als für die unterrichtliche. Wie Barth verlangte er vor allem den Film für die Staatsbürgerkunde, Volks- und Weltwirtschaftskunde sowie Volkshygiene.

In seiner bekannten Schrift "Praxis des Lichtbildunterrichtes" *) schrieb er:

"Unser moderner Staat mit all den verwickelten Voraussetzungen und Bedingungen für sein Leben und seine Entwicklung, bei dem Zusammenarbeiten seiner Kräfte über die Grenzen Deutschlands hinaus, bei seiner starken Aktivität als wichtiges Glied in Europa und in der Welt verlangt höchste Anschaulichkeit für die werdenden Staatsbürger zum tatsächlichen Verständnis aller verwickelten Zusammenhänge."

Leider blieben seine Anregungen ohne größeres Echo. Sie wurden erst wieder in der vierten Entwicklungsphase der Schulfilmbewegung aufgegriffen, um dann allerdings in den Mittelpunkt der gesamten Schulfilmarbeit zu rücken.

Zur Zeit Hawels war die Staatsbürgerkunde das trockenste und begrifflichste aller Unterrichtsfächer.

*) Dr. Hawel, "Praxis des Lichtbildunterrichtes", 2. Aufl., Köln 1929, S. 36.

Die Ergebnisse der zweiten Entwicklungsphase.

So war es den Pädagogen während der zweiten Epoche der Schulfilmbewegung gelungen, den Anschluß an die internationale Schulfilmbewegung zu gewinnen, die didaktischen Probleme, die sich mit dem Filmeinsatz ergeben, aufzuhellen und auch die methodischen Fragen weiter zu bearbeiten. Neben den Fächern Biologie, Erdkunde und Geschichte wurde auch der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht sowie staatsbürgerlich-wirtschaftskundliche Themen als für den Unterrichtsfilm geeignet betrachtet und erstmals auch der Unterrichtsfilm für die Berufsschulen empfohlen.

Damit hatte die zweite Entwicklungsphase einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Schulfilmbewegung geleistet. Nicht gelungen war ihr jedoch die Bewältigung der organisatorisch-finanziellen Schwierigkeiten, die sich sowohl aus der planmäßigen Unterrichtsfilmproduktion wie auch aus dem regelmäßigen Filmeinsatz in den Schulen ergaben. Die praktischen Erfolge blieben weit hinter den theoretischen zurück.

Selbst der am 23. Januar 1932 herausgegebene Erlass über Schmalfilmvorführungen ^{*)}, durch den das 16 mm-Format amtlich sanktioniert wurde und der eine Reihe weiterer Erlasse zur Folge hatte, die sich für die praktische Schularbeit ausnahmslos günstig auswirkten, erreichte nicht, den Unterrichtsfilm in den Schulen heimisch zu machen.

Diese Aufgabe blieb der folgenden Epoche vorbehalten.

*) Polizeiverordnung über Schmalfilmvorführungen vom 23.1.1932, Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1932, S. 148, und Runderlaß des Ministeriums des Innern usw. vom 23.1.1932, abgedr. im Ministerialblatt der inneren Verwaltung, 1932, S. 65.

D) DER EINFLUSS DER PÄDAGOGISCH WIRKSAMEN KRÄFTE AUF DIE
3. PHASE DER SCHULFILMBEWEGUNG

Mit der Machtübernahme in Deutschland am 30.1.1933 durch Hitler wurde eine radikale Umkehr im erziehlichen Denken vollzogen. Die Schulen verloren immer mehr an Bedeutung. Sie sanken zu Miterziehern herab. An ihre Stelle traten die Formationen des Jungvolks, der Hitlerjugend, der Jungmädel und des Bundes Deutscher Mädchen. Aber auch der Reichsarbeitsdienst, die Wehrmacht, die Formationen der SA und SS sowie des N.S. Studentenbunds und die N.S. Berufsorganisationen hatten erzieherische Funktionen wahrzunehmen. Hitler besaß ein untilgbares Mißtrauen gegen die Schule, die ihm zu liberalistisch, demokratisch und zu intellektuell erschien. Sein Reichsjugendführer drückte das so aus:

"Die Vergötzung des Geistes, wie sie Jahrzehnte hindurch in unserem Volk betrieben wurde, führte zur Zerstörung der naturgegebenen Ordnung. Der Weg des geistigen Menschen jener Zeit ging durch das Tor, über dem 'Wissen ist Macht' geschrieben stand, in ein Land der Verneinung. Dem intellektuellen Dünkel galt der Geist mehr als Volk, Fahne und Vaterland. Gegen diese kalten Redner erhob sich unsere Bewegung. Sie war und ist eine Revolution der Seele. Sie lebt vom Schlag lebendiger Herzen." *)

Auch R. Benze stimmte aus vollem Herzen in diese Töne ein, gehörte er doch zu den maßgebenden Initiatoren nationalsozialistischer Erziehung. Er stellte fest:

"Das naturgegebene heilige Gleichgewicht von Körper, Seele und Geist, das unter der Herrschaft naturfremder Weltanschauungen und ihrer Erziehungstheorien gestört war und dem zuwider man vor allem den Körper und Charakter vernachlässigt und den Geist und die Seele übersteigert oder verengt oder verbogen hatte, muß durch die Erziehung in gleichmäßiger Förderung wiederhergestellt, erhalten und gefördert werden." **)

Die Rangfolge der erziehlichen Einwirkung verlief eindeutig von der Körper- über die Willenserziehung zur Charakter- und Verstandesbildung, wobei diese mit Abstand zuletzt kam.

Manche Lehrer konnten nur in einer Art passiven Widerstandes

*) B.v. Schirach, "Revolution der Erziehung" Berlin 1938 S.101.

**) R. Benze, "Erziehung im Großdeutschen Reich", 1943, S.5

gegen diese Verkehrung aller Traditionen des deutschen Bildungswesens ankämpfen, andere verschanzten sich hinter der Übermittlung von Wissen und Fertigkeiten, viele übernahmen die neuen Parolen aber und wollten im Kampf gegen den Prioritätsanspruch der Formationen in der Erziehung durchaus bestehen.

Die Biologie war zur allein seligmachenden Wissenschaft emporgestiegen. Zumal erbbiologische Gesetze galten als der eigentliche Anknüpfungspunkt des Seins. Ihnen hatte sich auch die Pädagogik unterzuordnen, die als Hilfsdisziplin der universalen Biologie erschien. Vorbereitet worden war diese Entwicklung durch eine Reihe von ernstzunehmenden wissenschaftlichen Erkenntnissen. Durch deren Absolutsetzung entstand aber eine unwissenschaftliche Ideologie, die zudem noch mit sehr anfechtbaren Hypothesen durchsetzt wurde. Sogar die Moral galt als eine Angelegenheit der Rasse und des Blutes.

Ohne Zweifel konnte der Nationalsozialismus bei seiner Weltanschauung auf manche verwandten Elemente bestimmter Strömungen aus den zwanziger Jahren zurückgreifen. Der Kult der Gemeinschaft, der Kampf gegen die Intellektualisierung des ganzen Lebens, die Bedeutung des Erlebnisses und die Einbeziehung der Natur in den Bildungsprozeß waren Forderungen der Jugendbewegung, die der N.S.Ideologie sehr entgegenkamen. Philipp Lersch hat besonders klar und überzeugend auf diesen Sachverhalt hingewiesen: *)

"Tatsächlich wurde unter der Ausnutzung des verständlichen Verlangens nach jener Lebensunmittelbarkeit und Lebensursprünglichkeit, aus der Rationalismus und Rationalisierung den modernen Menschen gerissen haben, lediglich die Bejahung des Triebhaft-Ursprünglichen und eine Verabsolutierung der biologischen Werte praktiziert, der Gefahr der übersteigerten Intellektualisierung, die Verächtlichmachung des Intellekts in einem geistlosen Willensathletentum entgegengesetzt und die Belebung des Gefühls durch die Exaltation aufgepumpter Affekte versucht."

Schon die Jugendbewegung hatte den 3 Erziehungsmächten Familie, Kirche, Schule als vierte noch die Bünde zugesellt. Diese dienten, ohne daß sie es gewollt hätten noch auch verhindern konnten,

*) Prof.Dr.Ph.Lersch, "Der Mensch in der Gegenwart", 1947 S.171

den Nationalsozialisten als Wegbereiter. So gehen beispielsweise der freiwillige "Arbeitsdienst" und das "Landjahr", die beide eine so wichtige Rolle im Erziehungswesen der NSDAP spielten, auf sie zurück. Selbst in der wissenschaftlichen Theorie der Pädagogik gab es Vorläufer. Es braucht nur an E. Krieck erinnert zu werden, der schon 1925 in seiner "Menschenformung" den Bildungsbegriff im herkömmlichen Sinne in Frage stellte und dafür den Terminus der 'Zucht' einführte. Weil nach ihm Erziehung primär in ihrer funktionalen Form wirksam wird (alle erziehen alle jederzeit) konnte die Zucht zu seinem Zentralbegriff werden, dessen pädagogische Relevanz er in der Geschichte der Menschheit vielfach nachzuweisen versuchte. In drei verschiedenen Modi trat sie nach ihm in Erscheinung:

1. einer Erziehung durch Riten und Askese (beim Lehrling oder Pagen der Ritterzeit oder beim Oblaten der Orden);
 2. einer Erziehung auf werkhafter Grundlage (Geselle, Knappe, Novize);
 3. einer Erziehung durch Kulturgüter (Meister, Ritter, Mönch).
- Schon die Wahl seiner Beispiele läßt erkennen, wie stark das Zuchtmoment der Männerbünde eine Rolle spielt.

Solche Bestrebungen wurden von den Nationalsozialisten geschickt übernommen und in ihr System eingebaut. Es war nahezu unmöglich in der damaligen Zeit, sich gegen diese Strömung zu stellen. *)

Auch die Schulfilmbewegung geriet in dieses Fahrwasser. Dennoch haben ihre maßgebenden Männer sich hinter eine pädagogische Sachlichkeit zurückgezogen und den mächtigen politischen Auftrieb benutzt, um die längst fälligen organisatorischen Maßnahmen zur Förderung des Filmeinsatzes in der Schule zu realisieren. Darüber hinaus gewann in diesen Jahren die schon in der zweiten Entwicklungsphase einflußreiche "Kulturpädagogische Richtung" zunehmende Bedeutung. E. Spranger hat selbst der Theorie des Schulfilms Ziele gesetzt und außerdem durch seinen

*) Vergl. hierzu die 1957 erschienene ausgezeichnete Darstellung von F. Stippel "Die Zerstörung der Person", in der besonders die Theorie der nationalsozialistischen Erziehungslehre herausgearbeitet ist.

Schüler F.Copei, der Referent in der Reichsanstalt war, eine teilweise Verwirklichung seiner im Gegensatz zur herrschenden Ideologie stehenden Ideen bewirken können. Es wird später zu zeigen sein, welchen nachhaltigen Einfluß Copei und vor allem F.Schmid, der auch von Spranger beeinflusst ist, ausübten. Sprangers Gedankengut dürfte auch K.Zierold, einem Ministerialrat im Reichserziehungsministerium und früheren Mitarbeiter des preußischen Kultusminister-Becker, wesentliche Impulse gegeben haben. So finden sich in der 3. Entwicklungsphase der Schulfilmbewegung, von den vielfältigen Auseinandersetzungen mit einer Vielzahl pädagogischer Strömungen eigentlich nur noch zwei: Die nationalsozialistische Blut- Boden - Rasse-Ideologie und die in Spranger vertretene Kulturpädagogik. Nahezu alle wichtigen Vertreter der Schulfilmbewegung setzten ihre Hoffnung auf die weite Richtung, obwohl die meisten von ihnen dem herrschenden Regime gewisse Zugeständnisse (z.B. in der Wahl der Themen) machen mußten. Sie konnten sich durch das kluge Ausklammern der politischen Filmarbeit von Einseitigkeiten freihalten.

Diese Beschränkung brachte es mit sich, daß der mächtige erzieherische Auftrieb der Schulfilmbewegung aus der vorhergehenden Epoche an Weite verlor und nur noch in die Tiefe wirken konnte. Doch gereichte diese "Klausur" der ganzen Schulfilmsache dadurch zum Vorteil, daß die didaktischen und psychologischen Probleme umso intensiver und eigentlich mit der ganzen pädagogischen Leidenschaft des wirklichen Erziehers angegangen werden konnten. Hier lagen denn auch neben den organisatorischen die größten Erfolge der 3.Phase der Schulfilmbewegung, die sich weitgehend aus dem Sog der alles umfassenden Funktionärerziehung der Partei herausgehalten hatte.

DIE DRITTE ENTWICKLUNGSPHASE 1934 - 1945

=====

Unmittelbar nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten änderte sich im Schulfilmwesen in Deutschland kaum etwas. Weiterhin versuchten reformfreudige Lehrer sich dieses Mittels im Unterricht zu bedienen, weiterhin bemühten sich die amtlichen, halbamtlichen und freien Bildstellen und Verbände, Filme zu besorgen und Vorführungsmöglichkeiten zu schaffen.

Einige Zeit später fand (vom 19. - 25. April 1934) in Rom ein 'internationaler Kongreß für Erziehungs- und Unterrichtsfilm' statt. Die I.C.E., das Internationale Institut für Lehrfilmwesen, hatte zu dieser Tagung eingeladen. Aus aller Welt waren die Gäste erschienen, mehr als 400 Teilnehmer aus 45 verschiedenen Nationen. Hauptaufgabe der Veranstaltung sollte es sein, zu zeigen, daß die theoretischen Probleme des Lehrfilms im großen und ganzen gelöst wären und hier eigentlich nur noch zweitrangige Fragen der Beantwortung harreten; dagegen sollten ernsthafte Anstrengungen unternommen werden, um den Filmeinsatz in den Schulen zu fördern (vorab durch Produktion guter Filme)!

In der deutschen Delegation fehlten nahezu alle führenden Schulfilmtheoretiker. Weder Prof. Ammann noch Dr. W. Günther, noch Dr. Schimmer waren abgeordnet worden. An ihrer Stelle nahmen Beamte des Propagandaministeriums und der Reichsfilmkammer sowie Vertreter der Filmwirtschaft teil. Es gelang auf dem Kongreß nicht, richtungweisende Beschlüsse zu fassen. Man begnügte sich vielmehr damit, die bis dahin erarbeiteten Grundsätze zusammenzufassen *).

So wurde festgestellt, daß der Lehrfilm eine der bedeutendsten Unterrichtshilfen sei und prinzipiell in allen Fächern eingesetzt werden könne. Zur Vorsicht riet der Kongreß nur bei der Vorführung von Filmen im historischen, religiösen, künstlerischen und literarischen Unterricht. Ausdrücklich wurde der Unterrichtsfilm für den Einsatz im modernen Fremdsprachenunter-

*) F. Terveen, a.a.O., S. 173/176

richt empfohlen und außerdem erklärte der Kongreß, der Film dürfe die freie Entfaltung der Lehrerpersönlichkeit auf keinen Fall einschränken. Deshalb sollten Unterrichtsfilme möglichst keine geschriebenen Erläuterungen in der Form von Zwischentexten besitzen. Auch dem Tonfilm wurde nur bedingt eine Berechtigung zuerkannt, nämlich dann, wenn der Tonteil die akustische Seite des Geschehens wiedergebe und dadurch der Bildeindruck wesentlich verstärkt werde. Nachdrücklich wurde verlangt, der Film müßte zur Förderung der Aktivität der Schüler beitragen. Die einzelnen Unterrichtsfilme sollten nach einem "didaktischen Bedarfsplan" unter Mitarbeit von Pädagogen und Schulbeamten erstellt werden.

Schon bald nach diesem Kongreß erfuhr die Schulfilmbewegung in Deutschland eine grundlegende Änderung, vor allem in organisatorischer Hinsicht, wobei aber die meisten in Rom aufgestellten Forderungen gewahrt und im Laufe der Zeit verwirklicht wurden.

1. Der Aufbau der Reichsanstalt und der Bildstellenorganisationen gemäß Ministerial-Erlaß vom 26. Juni 1934

Mit dem Min.Erl. vom 26. Juni 1934 *) wurde angeordnet, den Unterrichtsfilm als eines der bedeutungsvollsten Hilfsmittel mehr als bisher in den Schulen einzusetzen. Besonders bemerkenswert an dem Erlaß ist die Feststellung, der "Nationalsozialistische Staat" wolle den Film auch unmittelbar im Klassenunterricht in den Dienst seiner Weltanschauung stellen. Ausdrücklich empfahl Minister Rust, der Film müsse insbesondere für die Rassen- und Volkskunde eingesetzt werden. Es wird später zu zeigen sein, daß diese Anforderungen von der Reichsanstalt zwar bis zu einem gewissen Grade erfüllt andererseits aber von ihr gerade auch

Herausgegeben vom Reichsminister f. Wissenschaft, Erz.u.Volksbildg.

*) Abgedr. in Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1934, S. 195 ff. sowie in

F.Terveen, a.a.O. S. 178 ff.

auf diesen Gebieten Leistungen von bleibendem Wert vorgelegt wurden, die sich jeder einseitigen Stellungnahme enthielten und sich unwissenschaftlichen Einflüssen und Ideologien widersetzen. Im ersten Teil des Erlasses hatte der Minister die Schaffung der "Reichsstelle für den Unterrichtsfilm", die spätere "Reichsanstalt", mit dem Sitz in Berlin angeordnet. Ihre vordringlichste Aufgabe sollte darin bestehen, im Zusammenwirken mit allen zuständigen, dem Film und der Erziehung dienenden Stellen, alle deutschen Schulen mit Filmen und Filmgeräten zu versorgen.

Um die hierfür erforderlichen Mittel nicht dem Staat aufzubürden, wurde verfügt, daß jeder Schüler einer öffentlichen, allgemeinbildenden Schule, sofern er auch für seine sonstigen Lehrmittel selbst aufkommen mußte, einen Lernmittelbeitrag von vierteljährlich -.20 RM zu entrichten hätte (Studenten zahlten 1.- RM pro Semester). Ausdrücklich wurde in dem Erlaß darauf hingewiesen, es entstehe durch diese Maßnahme keine finanzielle Mehrbelastung der Elternschaft, da die bis dahin obligatorische Zahl von 10 Besuchen staatspolitischer Filmveranstaltungen der NSDAP pro Jahr auf vier herabgesetzt und außerdem der Unkostenbeitrag jeder dieser Vorführungen von 20 auf 15 Pfennige ermäßigt würde. Die durch den Lernmittelbeitrag anfallenden Mittel wurden den Landesbildstellen zu 10 % für sächliche Zwecke und zu 50 % in Form von Schmalfilmgeräten und Filmen überwiesen, während die restlichen 40 % von der "Reichsstelle für den Unterrichtsfilm" verbraucht und verteilt werden konnten (zum Ausgleich für wirtschaftlich schwächere Gebiete).*) So war gewährleistet, daß die privat aufgebrachten Mittel tatsächlich auch den Schulen in Form von Projektions- und Vorführgeräten sowie Filmkopien zukamen.

Im Abschnitt C vom ersten Hauptteil des Erlasses wurde der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm ein Beirat zugeteilt, der sie in den wichtigsten pädagogischen und filmischen Fragen beraten sollte. Neben den vier Vertretern der Kultusministerien von

*) Dr.K.Zierold, "Bestimmungen über Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht" Stuttgart und Berlin, 4.Aufl. 1943, S. 53 f.

Preußen, Bayern, Sachsen und Württemberg befanden sich noch je ein Vertreter des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, des Reichsministers für Volksaufklärung und Propaganda, des deutschen Gemeindetages, der Reichsfilmkammer und des NS-Lehrerbundes in diesem Beirat.

Im zweiten Hauptteil des Erlasses wurden zunächst 23 Landesbildstellen, die sich größtenteils auf schon vorhandene Einrichtungen dieser Art stützten, eingesetzt. Die für die Einrichtung der Landesbildstellen im Erlaß beigefügten näheren Anweisungen und Erläuterung hatten zwar nur für Preußen unmittelbare Geltung, stellten jedoch für die anderen Länder Richtlinien dar, die in der Praxis kaum zu umgehen waren. Um eine straffe Organisation zu ermöglichen, wurde weiter verfügt, daß unter den Landesbildstellen nur Stadt- oder Kreisbildstellen arbeiten sollten. Die an verschiedenen Stellen, vor allem in Preußen befindlichen Regierungsbildstellen wurden aufgelöst bzw. in Stadtbildstellen umgewandelt. Dem Erlaß war eine Arbeitsordnung für diese Bildstellen beigefügt, die jedoch nur den Charakter eines Modells besaß. Es blieb den Oberpräsidenten und Ländern überlassen, die Organisation auf der unteren Ebene allmählich auszubauen.

Im dritten Hauptteil des Erlasses wurde die Zusammenarbeit zwischen den amtlichen Bildstellen und den Gaufilmstellen der NSDAP festgelegt. Sie waren zwischen dem Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und dem Reichsminister für Volksaufklärung und Propaganda vereinbart worden.

Die beiden letzten Abschnitte befassten sich mit Einzelheiten über die Erhebung des Lernmittelbeitrages und mit den Ausführungsbestimmungen des Erlasses für Preußen.

Bei der Auseinandersetzung zwischen dem Ministerium von Dr. Goebbels und dem Ministerium von Rust war es letzterem (bzw. seinen Mitarbeitern) gelungen, für seinen Aufgabenbereich alle Filme für die Schulen, die Jugendpflege und Volksbildung zu erhalten, die nicht speziell der staatspolitischen Erziehung dienten. *)

*) F.Terveen, a.a.O. S. 184

Diese überaus glückliche Abtrennung der Zuständigkeit, die wohl in erster Linie ein Verdienst von Dr.Zierold sein dürfte, gewährte der Reichsanstalt die für eine sachliche Arbeit so notwendige Beschränkung auf die nichtpolitischen Filme.

Es war dabei aber nicht zu umgehen, daß die Landesbildstellen für die Vorführung der staatspolitischen Filme in den Schulen Geräte und Vorführer zur Verfügung stellen mußten. Durch geschicktes Verhandeln konnte aber immerhin erreicht werden, diese Veranstaltungen von jährlich 10 auf 4 herabzusetzen *); im Kriege unterblieben sie ganz. Dr.Zierold erläuterte in einer Fußnote **) die Zahl 4 folgendermaßen: "Es handelt sich um eine Höchstzahl, die nicht erreicht zu werden braucht. Sind geeignete Filme nicht vorhanden, ist es auf jeden Fall besser, die Vorführungen zu unterlassen, als ungeeignete Filme zu spielen." Insgesamt wurden während der ganzen Dauer des 3.Reiches nur 18 Veranstaltungen freigegeben, wobei der Reichsminister für Volksaufklärung und Propaganda und der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zusammen die Programme aufstellten, die in eigenen Erlassen veröffentlicht wurden. Es handelt sich um folgende Filme. ***)

"Der alte und der junge König"; "Triumph des Willens"; "Hände am Werk"; "Auf großer Fahrt"; "Jugend der Welt" und "Sport und Soldaten"; "Der Choral von Leuthen"; "Wolkenstürmer" und "Tag der Freiheit"; "Verräter"; "Tannenberg"; "Männer machen Geschichte"; "Unternehmen Michael"; "Olympiade-Film"; "Sudetenland kehrt heim"; "Wer will unter die Soldaten?"; "Deutsches Land in Afrika"; "Hans Westmar"; "Der Feldzug in Polen" und "Die Jüngsten der Luftwaffe"; "Sieg im Westen".

*) F.Terveen, a.a.O., S. 184 f.

**) K.Zierold, a.a.O., S. 26

***) K.Zierold, a.a.O., S. 27 f.

2. Organisation und Aufgaben der "Reichsanstalt"

Mit einem Schlage waren durch den grundlegenden Erlaß vom 26. Juni 1934 alle Voraussetzungen für den Ausbau und die Organisation des Bildstellenwesens in Deutschland geschaffen und zugleich die systematische Arbeit am Unterrichtsfilm begründet. Eine völlig neuartige Einrichtung im Schulfilmwesen war mit der "Reichsstelle für den Unterrichtsfilm", der späteren "Reichsanstalt" erstanden. Der Einfachheit halber wird diese Institution im folgenden immer nur mit "Reichsanstalt" (oder RWU) bezeichnet, obwohl sie diesen Namen erst während des Krieges erhielt.

Die Reichsanstalt sollte nach der Meinung ihrer Initiatoren den Kopf des ganzen Bildwesens darstellen. Sie war formal eine eigene Rechtspersönlichkeit in der Form einer gemeinnützigen Gesellschaft mit beschränkter Haftung, deren Geschäftsanteile ausnahmslos im Besitz des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung waren. Dennoch besaß sie den Rechtscharakter einer Dienststelle des Ministeriums. Sie erfüllte öffentliche Aufgaben als Hilfsorgan der Schulaufsichtsbehörden auf dem Gebiete der Schulverwaltung. Auch auf dem Hochschulgebiet galt sie als Hilfsinstitut der wissenschaftlichen Institute. Daher wurde die Reichsanstalt im Verfolg ihrer Aufgaben als Reichsbehörde behandelt. Dieser Sachverhalt wurde durch einen Ministerialerlaß vom 4. Juli 1942 ausdrücklich anerkannt.*)

Durch ihre Zwitterstellung verschaffte sich die RWU viele Vorteile. Einerseits konnte sie mit dem ganzen Gewicht einer Reichsbehörde auftreten und die von ihr gewünschten Maßnahmen dadurch leichter durchsetzen, andererseits gab die Form der GmbH ihr die Möglichkeit eines freieren Arbeitens.

Ihre eigentliche Aufgabe bestand darin, im Zusammenwirken mit allen zuständigen, dem Film und der Erziehung dienenden Stellen,

*) K.Zierold, a.a.O., S. 57

alle deutschen Schulen mit Filmen und Filmgeräten, mit Lichtbildern und Projektionsapparaten sowie mit Schallplatten und Tonwiedergabegeräten zu versorgen. Ursprünglich hatte sie nur Filme und Vorführgeräte für die Schulen zur Verfügung zu stellen; jedoch wurde ihr Aufgabengebiet um die Gebiete des Lichtbildes, der Schallplatte und des wissenschaftlichen Filmes erweitert. Das war auch der eigentliche Grund dafür, daß die ursprüngliche Bezeichnung "Reichsstelle für den Unterrichtsfilm" in "Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht" abgeändert wurde. Mit einem ministeriellen Erlaß vom 6. Februar 1940 wurde die Namensänderung verfügt.*)

3. Die pädagogischen Mitarbeiter der RWU

Zur Durchführung ihrer Aufgaben zog die Reichsanstalt besonders qualifizierte aus dem Schuldienst beurlaubte Pädagogen heran. Für die technischen und sonstigen Arbeiten standen entsprechend vorgebildete und erfahrene Mitarbeiter zur Verfügung. Die gesamte pädagogische Arbeit wurde koordiniert, so daß trotz Aufgliederung in verschiedene Abteilungen sich ein einheitlicher Stil und eine einheitliche pädagogische Form durchsetzten. Im allgemeinen sollten die Mitarbeiter der RWU, sofern sie Pädagogen waren, in engem Kontakt mit der Schule bleiben. Daher wurde ihnen das Recht eingeräumt, im Einvernehmen mit den zuständigen Schulaufsichtsbehörden und nach vorheriger Anmeldung bei den jeweiligen Schulleitern Unterrichtsbesuche durchzuführen. Dafür erhielten sie zur Legitimation Ausweise, die ihnen Hospitationen in allen Schulgattungen ermöglichten. Mit diesem Recht, das sich nur auf den Einsatz vom Film, Bild und Schallplatte im Unterricht beschränkte, war keinerlei Weisungsbefugnis verbunden. Wohl aber konnten die Referenten der Reichsanstalt auf schriftlichen Antrag eigene Versuche zur Erprobung methodisch neuer Formen durchführen.

Da indessen der Referentenkreis nicht so groß gewählt werden

*) K. Zierold, a.a.O., S. 56 f.

konnte, daß jedes einzelne Fachgebiet ausreichend vertreten gewesen wäre, wurden besonders qualifizierte Pädagogen und Wissenschaftler als freie Mitarbeiter herangezogen.

4. Die Arbeit am Unterrichtsfilm in den pädagogischen Abteilungen

Die auf dem Gebiet des Films erreichten Leistungen waren ganz außergewöhnlich groß. So wurden allein in den ersten 7 Jahren für die Schulen 368 684 Kopien und 43 208 Stummfilmvorführgeräte ausgeliefert; *) eine wahrhaft imponierende Leistung, wenn man bedenkt, daß in der gleichen Zeit die USA nur knapp ein Viertel dieser Zahlen erreichte.***) Um die so erarbeiteten Filme auch mit Sicherheit im Klassenunterricht verwenden zu können, war ein eigenes Verfahren von der Bedarfsplanung bis zur Abnahme der fertigen Kopien entwickelt worden. Eine wesentliche Vorarbeit bestand darin, die geeigneten Themen zu ermitteln. Alle Lehrer, Schulleiter und auch der Nationalsozialistische Lehrerbund waren aufgerufen, alle unterrichtlichen Themen, die sich für den Film eigneten, über die Bildstellen an die Reichsanstalt einzureichen. Diese Themen mußten sich aus den Lehrplänen ergeben, damit die Filme lehrplanmäßig eingesetzt werden konnten. Für die meisten Fächer wurden auf diese Weise von den Referenten der RWU ausführliche Bedarfspläne aufgestellt. In eigenen Kommissionen aus festen und freien Mitarbeitern der Reichsanstalt hat man diese Pläne überarbeitet und ergänzt. Nach Begutachtung und Genehmigung des Bedarfsplanentwurfes durch das Reichserziehungsministerium wurde der jeweilige Jahresproduktionsplan festgelegt.***)

Sobald ein Thema im Produktionsplan genehmigt war, konnte der zuständige Referent darangehen, den pädagogischen Sachbearbeiter, den wissenschaftlichen Mitarbeiter und den Drehbuchautor auszuwählen. Vorher hatte er selbst noch festzulegen, wie das Thema optisch auf höchstens 120 m Länge Schmalfilm erfaßt werden

*) F.Terveen, a.a.O., S. 211/213

**) Prof.Dr.J.B.Mason, "Amerikanische Schulfilmstatistik", Film u.Bild 5.Jg. Heft 5, S.132 ff.

***) Dr.K.Zierold, a.a.O., "Wesen und Werden des Unterrichtsfilms in Deutschland", Stuttgart u.Berlin Neuaufl.1941, S. 25

konnte. Er wies den pädagogischen Sachbearbeiter und den Drehbuchautor, der meist gleichzeitig Filmhersteller war, in die Absicht und Zielsetzung des Filmes ein und im allgemeinen wurde in enger Zusammenarbeit dieser drei Beteiligten ein erster Entwurf, das Exposé geschaffen. Erst wenn dieser Entwurf in jeder Hinsicht befriedigte, wurde das Drehbuch selbst in Angriff genommen.*) Oft genug war es dabei erforderlich, noch weitere Sachverständige, wissenschaftliche Berater oder auch Staats- und Parteistellen mit heranzuziehen. Letztere allerdings standen im allgemeinen nur auf dem Papier, da die meisten Mitarbeiter der RWU in keinem guten Verhältnis zu ihnen standen. (Einer der bedeutendsten pädagogischen Mitarbeiter, Prof. Adolf Reichwein, gehörte zu den Männern des 20. Juli, Prof. Caselmann, der pädagogische Leiter, war wegen politischer Unzuverlässigkeit früher aus seinem Amt gebracht worden.) Bei besonders schwierigen Drehbüchern wurde gelegentlich der Versuch unternommen, die Manuskripte ins Bild zu übersetzen. Diese bebilderten Drehbücher sagen - zumindest was die Atmosphäre und die Bildkomposition anbetrifft - durch die an Ort und Stelle aufgenommenen Motive mehr aus, als es die Umschreibung in Worten vermag. Da sie jedoch sehr zeitraubend und außerordentlich aufwendig sind, wurde diese Form nicht allzuoft gewählt. Die Aufnahmen konnten nach Fertigstellung des Drehbuches beginnen.***) Zum Aufnahmeteam gehörten neben dem Produktionsleiter und dem pädagogischen Sachbearbeiter noch der Regisseur und der Kameramann. Dabei erfolgte die Zusammenarbeit in echter Teamform, so daß der Regisseur und der Kameramann primär die künstlerischen Belange, der pädagogische Sachbearbeiter dagegen mehr die pädagogischen Aspekte wahrten, während der Produktionsleiter der RWU beiden Seiten Rechnung zu tragen hatte und außerdem über technische und organisatorische Fragen wachte. Wie aus Äußerungen mehrerer Produzenten, die früher mit der RWU zusammengearbeitet haben (Herr Basse und Herr Dix), zu entnehmen ist, gehörten diese Aufgaben zu ihren schwersten, aber auch schönsten, weil sachgerechte Form mit ästhetisch wohlgelungener Gestaltung

*) K. Zierold, a.a.O., S. 27 ff.

**) Vergl. zu diesem Teil die ausgezeichnete Darstellung F. Schmid, "Wandlungen in der Filmarbeit für allgemeinbildende Schulen" in Film u. Bild, 10. Jg. 1944, S. 42/47

sich meist verbanden. Großer Wert wurde bei den Aufnahmen darauf gelegt, die einzelnen Sequenzen recht lange auszuspielen. Auch der kontinuierliche Übergang der Bildfolgen wurde besonders beachtet.

Nach Beendigung der Aufnahmen wurde der Schnitt des Films fertiggestellt. Dabei galt der Grundsatz: Alles, was keine Bewegung wiedergibt, hat im Film nichts zu suchen. Die Idee des Filmischen als Ausdruck lebendiger Bewegung, wie sie schon K. Brunner 1923 gefordert hatte, wurde hier kompromißlos realisiert (allerdings ohne daß man von Brunners Forderung gewußt hätte.). Der Schnitt sollte nach Möglichkeit die Aufnahmen so kontinuierlich zusammenfügen, daß Zwischentitel überflüssig wurden. Durch die weichen Übergänge waren auch die sonst im Film üblichen Überblendungen recht selten. Neue thematische Bezüge sollten im allgemeinen durch Abblende und Aufblende vom Vorangegangenen abgetrennt werden.

Die so fertig gestellten Filme mußten vom gesamten Referentenkreis der Reichsanstalt abgenommen werden. Waren sie künstlerisch, sachlich und pädagogisch gleichermaßen gut ausgefallen, wurde die Abnahme bestätigt und damit der Film, der normalerweise immer im 35 mm-Format aufgenommen worden war, für die Herstellung von Massenkopien freigegeben. Diese wurden allerdings auf 16 mm Schmalfilm gezogen. Die Aufnahme auf dem größeren, aber auch kostspieligeren Format wurde nur deshalb vorgezogen, weil beim Umkopieren gewisse Verluste in der technischen Qualität eintreten. Umkopieren aber war notwendig, da von einem Negativ im allgemeinen nur etwa 100 Kopien gezogen werden können. Daher wäre das Original-Negativ schon nach 100 Kopien abgenutzt gewesen. Die Reichsanstalt benötigte aber für die mehr als 1100 Bildstellen ein vielfaches dieser Zahl und mußte daher durch Zwischenschaltung eines Reproduktionsvorganges über Lavendel (Zwischenpositiv) zu der erforderlichen Anzahl von Dup-Negativen gelangen. Die dabei entstandene Verschlechterung der Bildqualität konnte durch das größere Aufnahmeformat in etwa ausgeglichen werden.

Gleichzeitig mit der Freigabe des Original-Negativs zur Anfertigung von Lavendel und Dupnegativen wurde der Auftrag zur Erstellung eines Beiheftes gegeben. Mit ihm wurde dem Lehrer eine

Vorbereitungs- und Unterrichtshilfe für den Einsatz des Filmes in die Hand gegeben. *)

Im allgemeinen enthielt das Beiheft außer einer kurzen Inhaltsangabe und einer ausführlichen Beschreibung und Erläuterung des Films noch ein allgemeines Kapitel in dem der im Film gezeigte Sachverhalt in seine größeren Zusammenhänge gestellt wurde sowie didaktische und methodische Hinweise. Oft wurden auch Literaturangaben zur Vertiefung in das Sachgebiet beigelegt und Illustrationen zur Veranschaulichung verwendet.**)

Das Beiheft war nur für den Lehrer gedacht, nicht aber für das selbständige gruppenunterrichtliche oder vorhabenmäßige Arbeiten des Schülers. (Noch heute ist die Frage, ob das Beiheft nur für die Hand des Lehrers sein soll, nicht endgültig entschieden.) Meistens wurden die pädagogischen Sachbearbeiter mit der Abfassung des Textes betraut, weil sie durch ihre intensive Mitarbeit und ihre pädagogische sowie wissenschaftliche Qualifikation hierfür am besten geeignet waren. Kein Film durfte ohne Beiheft ausgeliefert werden. Außerdem sollten alle Schulen die Film-erläuterungen regelmäßig beziehen. Die Absicht der Reichsanstaltsleitung war, möglichst jede Schule sollte alle Beihefte erwerben, da mit die Lehrer die Eignung der Unterrichtsfilme für ihre Zwecke mit Hilfe des Beihefts feststellen konnten. Damals galt der Grundsatz: "Alle Beihefte in alle Schulen, möglichst alle Filme in alle Bildstellen." Schon nach wenigen Jahren waren Millionen von Beiheften aufgrund der geringen Kosten und wegen der nachdrücklichen amtlichen Förderung verkauft. ***)

Erst wenn Film und Beiheft fertiggestellt waren, gingen die Ansichtssendungen an die Bildstellen. Diese hatten volle Entscheidungsfreiheit, ob und welche Filme sie erwerben wollten. Insofern war der Zentralismus der RWU doch relativ gemäßigt.

*) K.Zierold, a.a.O., S. 29

**) Dr.W.Mohaupt, "Aufgaben, Gestaltung und Verwendung der Beihefte", in Film und Bild, 6.Jg., Heft 5, S. 61/64

***) K.Zierold, a.a.O., S. 29

Sehr wesentlich vereinfachte damals die Tatsache, daß alle Unterrichtsfilme stumm und alle Spulen von einer Größe waren, die Arbeit. Der Hauptgrund für die Entscheidung zu Gunsten des Stummfilmes, die sich wie so viele andere Maßnahmen der Reichsanstalt mit den Empfehlungen der internationalen Arbeitsgemeinschaft für den Unterrichtsfilm 1934 in Rom deckten, lag in ihrem Bestreben begründet, möglichst rasch eine möglichst große Zahl von Filmkopien und Filmgeräten in die Schulen zu bringen. Da ein Tonfilmgerät damals rund das vierfache eines Stummfilmgerätes kostete und auch die Herstellung des Tonfilmes wesentlich aufwendiger war, stand diese Form einer raschen Verbreitung des Filmunterrichts rein finanziell entgegen. Auch waren gewisse technische Schwierigkeiten mit der Vorführung von Tonfilmen verbunden, weshalb ein Teil der Lehrerschaft sich ihm gegenüber sehr zurückhaltend zeigte. Daher hat sich die RWU während ihres Bestehens dem Tonfilm nicht zugewendet, obwohl seine grundsätzliche Berechtigung anerkannt war.

5. Die wissenschaftlich-technische Abteilung der RWU

Damit die Bildstellen und Schulen auch in den Besitz der besten Schmalfilmgeräte kommen konnten, war an der Reichsanstalt eine wissenschaftlich-technische Abteilung eingerichtet worden. Hervorragende Fachleute arbeiteten dort mit den Planungsingenieuren der deutschen Gerätebaufirmen zusammen, um solche Geräte zu entwickeln, die allen Anforderungen der Schulen gerecht wurden. Das Haupteignis war einfache technische Bedienung. Außerdem sollten auch die Wartungs- und Ersatzteilfrage vorteilhaft gelöst sein. Nur solche Gerätetypen wurden von der RWU anerkannt und zugelassen, die bestimmten Mindestanforderungen entsprachen. Mit der Verbesserung der Technik wurden diese Mindestanforderungen immer mehr verschärft. Hierdurch hat die gerätetechnische Abteilung der RWU einen ganz entscheidenden Beitrag zur Entwicklung und Förderung des Schulfilmgedankens geleistet; denn auch heute noch ist der Hauptgrund, der gegen den Einsatz des Films im Unterricht geltend gemacht wird, die technische Schwierigkeit der Gerätebedienung.

Die Arbeit der technisch-wissenschaftlichen Abteilung erlangte über den Bereich der Schulen und Hochschulen hinaus Bedeutung. Sie hat bei den Normenberatungen der geräteeerzeugenden Industrie gelegentlich Entscheidungen im Sinne der RWU getroffen, wovon viele private und öffentliche Stellen indirekt profitierten. Die Zusammenarbeit zwischen der Reichsanstalt und der Industrie wurde von allen beteiligten Stellen als sehr gut bezeichnet.

6. Die Abteilung Schrifttum

Die Arbeiten dieser Abteilung erstreckten sich auf 3 Gebiete. Die wichtigste Aufgabe bestand für sie darin, die Beihefte zu den Filmen und sonstigen Produktionen in Zusammenarbeit mit den zuständigen Referenten herauszubringen. Außerdem wurde die Zeitschrift "FILM UND BILD", die monatlich herauskam, (erst in den letzten 1 1/2 Kriegsjahren wurde aus Materialersparnisgründen von dieser Regelung abgegangen) bearbeitet. Sie erschien seit April 1935 und wurde wie das gesamte übrige Schrifttum der RWU bei dem Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart und Berlin verlegt. Sie kostete im Vierteljahr 0.90 RM in der einfachen Ausgabe. Die Ausgabe K (mit Hochschulkartei) belief sich auf 1.35 RM. Vom Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und von den Unterrichtsverwaltungen der Länder wurde die Zeitschrift den Schulen nachdrücklich zum Bezug empfohlen. Im Amtsblatt des Reichsministeriums, Heft 2 des Jahrganges 1936 wurde folgende Empfehlung abgedruckt:*)

"Die Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht gibt seit dem Frühjahr 1935 eine Zeitschrift **FILM UND BILD** heraus, die das Zentralorgan für alle Fragen des Schul- und Hochschulfilms ist. Die Zeitschrift berichtet nicht nur laufend über die Arbeit der Reichsanstalt und bringt alle einschlägigen amtlichen Bestimmungen zum Abdruck, sondern sie bietet auch eine Fülle von Aufsätzen, die in pädagogischer und technischer Hinsicht über den Unterrichtsfilm und seine Entwicklung unterrichten. Auf einen Erfahrungsaustausch aus Praxis wird besonderer Wert gelegt.

Unter diesen Umständen ist der Bezug der Zeitschrift für alle Stellen, die mit dem Unterrichtsfilm arbeiten, unentbehrlich, die Zeitschrift wird insbesondere den Schulen zur Anschaffung empfohlen, soweit die Schul- und Gemeinde-Etats es zulassen.

*) zitiert nach K.Zierold, a.a.O., S. 236 f.

Schon eine genaue Beachtung der vielen in der Zeitschrift gegebenen technischen Ratschläge wird wahrscheinlich die Unterhaltungskosten der Filme und Geräte so wesentlich herabsetzen, daß dadurch die Mehrausgabe vielfach eingebracht wird. ..." *)

Die Abteilung Schrifttum hatte sich noch mit den Buchveröffentlichungen der RWU zu befassen. In dieser Schriftenreihe erschienen folgende Veröffentlichungen über Probleme des Filmeinsatzes (ausnahmslos beim Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart und Berlin):

1. Lorentz, "Die technische Ausbildung der Lehrer in der Handhabung von Schmalfilm und Schmalfilmgeräten für Unterrichtszwecke", Band 1 der Schriftenreihe, 1935
2. Zierold, "Bestimmungen über Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht". Band 3 der Schriftenreihe, 1936.
3. Gauger, "Begriff und Gestaltung des Unterrichtsfilms", Band 6 der Schriftenreihe 1937.
4. Hoffmann, "Bild und Film im Unterricht - Die neuen Aufgaben nach Zielsetzung und Verfahren", Band 9 der Schriftenreihe, 1938.
5. Reichwein, "Film in der Landschule - Vom Schauen zum Gestalten", Band 10 der Schriftenreihe, 1938.
6. Ammann, "Die Eingliederung des Unterrichtsfilms in den planmäßigen Unterricht", Band 11 der Schriftenreihe, 1938.
7. Zimmermann Meyer, "Der Unterrichtsfilm in der Höheren Schule", Band 12 der Schriftenreihe, 1938.
8. Helmbrecht, "RfU-Filme im Unterricht - Beispiele aus der Praxis", Band 14 der Schriftenreihe, 1938.

7. Die Abteilung II (und Va) für Kopien- und Gerätebeschaffung

Um ein selbständiges und schnelles sowie reibungsloses Arbeiten zu gewährleisten, waren bei der RWU eigene Abteilungen eingerichtet worden für die Kopien- und Gerätebeschaffung. Letztere arbeitete besonders eng mit der technisch-wissenschaftlichen Abteilung zusammen. Sie hatte die Geräte zur Vorführung von Filmen, Lichtbildern und Schallplatten zentral zu besorgen und gemäß eines besonderen Schlüssels an die einzelnen Bild-

* Durch diese Maßnahmen verlor die früher führende Fachzeitschrift "Der Bildwart" rasch ihre Bedeutung und stellte nach wenigen Jahren ihr Erscheinen ein.

stellen zu überweisen.

Dagegen war die Abteilung II für Kopienbeschaffung enger mit den Abteilungen VI (Allgemeinbildende Schulen), VII (Berufs- und Fachschulen) sowie X (Hochschulen) verbunden. Die von diesen vorgelegten Filme wurden nach der Abnahme zur weiteren Veranlassung (Herstellung von Kopien und Überprüfung sowie Versand an die Bildstellen) von ihr übernommen. In regelmäßigen Abständen (anfangs monatlich) veröffentlichten beide Abteilungen ihre Auslieferungszahlen in der Zeitschrift " FILM UND BILD ".

8. Die Aufgaben des Auslandsreferates

Für die Aufrechterhaltung der bis zum Jahre 1939 außerordentlich vielfältigen und intensiven Beziehungen zum Ausland wurde ein eigenes Referat errichtet und in der Zeitschrift FILM UND BILD regelmäßig über die Besuche von Ausländern in der Reichsanstalt berichtet. Schulfilmvertreter aus nahezu allen maßgeblichen Ländern der Welt trafen sich in Berlin, um das Bildwesen in Deutschland zu studieren. Mit dem Ausbruch des Krieges gingen diese Besuche schlagartig zurück und beschränkten sich auf Abordnungen verbündeter oder besetzter Länder. Selbst Vertreter neutraler Staaten fanden sich nicht mehr ein. *)

Die übrigen Abteilungen der RWU können hier unerwähnt bleiben, da sie nicht unmittelbar mit dem Film zu tun hatten.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß mit der Schaffung der RWU die eine wichtige Voraussetzung zur Intensivierung der Schulfilmbewegung erfüllt war. Die andere betraf die Errichtung einer alle Schulen erfassenden Bildstellenorganisation.

*) vgl. hierzu die "Arbeitsberichte d. Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht - Auslandsreferat -" in allen Ausgaben der Zeitschrift FILM UND BILD.

Organisation und Aufgaben der Landesbildstellen

=====

Im Einführungserlaß vom 26. Juni 1934 war verfügt worden *):
"Der Zusammenfassung der Bild- und Filmarbeit auf dem Gebiete von Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung in den einzelnen Landesteilen dienen folgende Landesbildstellen, die mit der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm auf das engste zusammenzuarbeiten haben."

Anschließend wurden 23 Landesbildstellen aufgeführt, nämlich:

1. Ostpreußen in Königsberg
2. Pommern in Stettin
3. Grenzmark in Schneidemühl (seit 21. März 1938 Mark Brandenburg)**
4. Niederschlesien in Breslau
5. Oberschlesien in Oppeln
6. Mecklenburg in Schwerin
7. Berlin-Brandenburg in Berlin (später nur Berlin)
8. Provinz Sachsen in Halle a.S. (gleichzeitig für Anhalt)
9. Sachsen in Dresden
10. Schleswig-Holstein in Elmshorn
1. Hansa (f. Hamburg, Lübeck, Bremen) in Hamburg
2. Hannover-Oldenburg in Hannover (gleichzeitig f. Braunschweig und Schaumburg-Lippe)
3. Westfalen in Dortmund (gleichzeitig für Lippe)
4. Niederrhein in Düsseldorf
5. Rheinland in Köln
6. Hessen-Nassau in Frankfurt a.M.
7. Hessen in Darmstadt
8. Thüringen in Weimar
9. Rhein-Pfalz in Kaiserslautern
10. Nordbayern in Bayreuth
1. Südbayern in München
2. Württemberg in Stuttgart
3. Baden in Karlsruhe

Nach der Rückgliederung des Saargebietes wurde als 24. die Landesbildstelle Saarland in Saarbrücken errichtet.

Im Zuge der gewaltsamen Außenpolitik des Nationalsozialismus wurden folgende Landesbildstellen im Laufe der Zeit neu aufgestellt:

5. Wien-Niederdonau in Wien
6. Oberdonau in Linz
7. Alpen-Nord in Innsbruck

) F. Terveen, a.a.O., S. 180

) Preußische Gesetzsammlung 1938, S. 29 und S. 89

28. Alpen-Süd in Graz
29. Sudetenland in Reichenberg
30. Danzig-Westpreußen in Danzig
31. Wartheland in Posen
32. Elsaß in Straßburg
33. Luxemburg in Luxemburg
34. Ostland in Riga
35. Böhmen und Mähren in Prag

Noch einige andere Änderungen traten ein. So z.B. wurde Lübeck von der Landesbildstelle Hansa aus- und in die Landesbildstelle Schleswig-Holstein eingegliedert. Dennoch blieb die Einteilung im Prinzip erhalten.

Die Landesbildstellen sollten in ihren Ländern alle Aufgaben erfüllen, die sich aus der Verwendung von Film, Lichtbild und Schallplatte (diese wurden allerdings nur von einem Teil der Landesbildstellen betreut) auf dem Gebiete von Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung ergaben. Ursprünglich wurden die meisten Landesbildstellen als staatliche Einrichtung aufgebaut. Doch ließ sich diese Form der Institution nicht immer halten. Deshalb wurden viele in die Provinzialverwaltungen überführt. Einige von ihnen blieben weiterhin Dienststellen der Länder (Nordbayern, Südbayern, Mecklenburg, Hansa, Hessen-Darmstadt und Thüringen), während die Landesbildstellen von Württemberg, Baden und Sachsen eigene Körperschaften des öffentlichen Rechts waren.

Die Direktoren der Landesbildstellen wurden von den zuständigen Oberpräsidenten bzw. Reichsstatthaltern mit Zustimmung des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung bestellt. Sie hatten nach den Richtlinien der Reichsanstalt zu arbeiten, waren jedoch zugleich in Erfüllung ihrer film- und bildfachlichen Aufgaben der Weisungsbefugnis der Schulaufsichtsbehörde unterworfen. Auch war jeder Landesbildstelle gleichzeitig eine Stadtbildstelle angegliedert.

Die pädagogischen Aufgaben der Landesbildstellen

Insbesondere war es ihnen aufgegeben, Behörden, Bildstellen und Schulen pädagogisch zu beraten in allen Fragen der optisch-

akustischen Unterrichtsmittel. Sie sollten im gesamten Bildungswesen die Film- und Bildarbeit pflegen und in enger Zusammenarbeit mit den Schulaufsichtsbehörden Unterrichtsbesuche durchführen, wobei ihnen jedoch keine Weisungsbefugnis zukam. Als weitere Aufgabe war es ihnen aufgetragen, Verbindung zu halten zu den Hochschulen aller Art, besonders zu denen für Lehrerbildung. Die bei der Film- und Bildarbeit gemachten Erfahrungen wurden systematisch gesammelt und ausgewertet. Schließlich mußten sie noch an der Film- und Bild-Bedarfsplanung der RWU mitarbeiten und Produktionsvorhaben der Reichsanstalt, sofern diese bei landschaftsgebundenen Themen in ihren Zuständigkeitsbereich fielen, unterstützen.

Sonstige Aufgaben der Landesbildstellen

Neben den eben erwähnten pädagogischen Aufgaben hatten die Landesbildstellen noch folgende Verpflichtungen:

Aufbau von Film- und Bildarchiven, Verleih von Kopien und Bildreihen, Katalogisierung aller Produktionen, Aufstellen einer Fachbücherei; Betreuung der Film- und Bildgeräte bei den Bildstellen mit Hilfe eines technischen Dienstes, Unterhaltung einer eigenen Werkstatt für diesen Zweck, technische Beratung der Behörden, Bildstellen und Schulen in allen Film und Bild betreffenden Fragen; Ausbildung von Bildstellenleitern und sonstigen Mitarbeitern, Mitwirkung bei der Ausbildung des Lehrernachwuchses, Mitwirkung bei der film- und bildfachlichen Lehrerfortbildung, Abhaltung von Photo-Lehrgängen.

Gegenüber den Kreisbildstellen besaß die Landesbildstelle in fachlicher Hinsicht Weisungsrecht. Zur einheitlichen Durchführung der Film- und Bildarbeit konnten die Bildstellenleiter zu Tagungen und Lehrgängen in die Landesbildstelle einberufen werden.

Der Beirat der Landesbildstellen

So wie bei der Reichsanstalt ein eigener Beirat errichtet worden war, sollte auch jede Landesbildstelle zur ständigen

Verbindung mit den Behörden und öffentlich-rechtlichen Stellen einen Beirat erwählen. Die Mitglieder wurden vom Oberpräsidenten bzw. Reichsstatthalter berufen und sollten folgende Behörden und Dienststellen vertreten:

1. Den Provinzialverband bzw. Reichsgau
2. Jede finanziell beteiligte Behörde
3. Jedes beteiligte Regierungspräsidium
4. Jede beteiligte Gaufilmstelle der NSDAP
5. Jede zum Bereich der Landesbildstelle gehörende Hochschule
6. Den Deutschen Gemeindetag
7. Den NS-Lehrerbund

Außerdem konnten noch auf Vorschlag des Beirats weitere Mitarbeiter berufen werden.*)

Der Geräte- und Filmverleih

Grundsätzlich wurden die Vorführgeräte, soweit erforderlich, in die Schulen selbst gebracht, wodurch sich der Geräteverleih an die Schulen erübrigte. Die Filmkopien konnte jede Schule in beliebiger Anzahl kostenlos von den Bildstellen entleihen. Wenn in einzelnen Kreisbildstellen bestimmte Filme nicht vorrätig waren, so konnten diese von den Landesbildstellen ebenfalls unentgeltlich bezogen werden.

Anders war das Verhältnis gegenüber allen sonstigen Interessenten. Ob es sich dabei um Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, der Jugendarbeit oder der Parteischulung handelte, war gleichgültig. Jeder Entleiher mußte sowohl für die Kopien wie für die Vorführgeräte eine Leihmiete bezahlen. Die Höhe war zwar den Bildstellen freigestellt, betrug jedoch im allgemeinen für Schmalfilmgeräte 5.-- RM, für Kopien 2.-- RM, für Epidiaskope 5.-- RM, alle sonstigen Geräte 3.-- RM. Wenn eine Behörde oder Parteidienststelle diese Gebühren in Form einer Pauschale abgelten wollte, so war dies den Bildstellen zur Entscheidung überlassen. Als mehrere Parteidienststellen sich gegen die Erhebung eines Unkostenbeitrages ver-

*) K.Zierold, a.a.O., S.73 f.

wahrten, stellte das Erziehungsministerium in einem Erlaß vom 2. Februar 1938 fest: *)

"Ich bedauere, Ihrem Antrag auf kostenlose Zurverfügungstellung von schuleigenen Schmalfilmapparaten nicht entsprechen zu können. Ich bin zwar gern bereit, diese Schmalfilmgeräte auch der Partei und den angeschlossenen Gliederungen zugänglich zu machen, es kann aber auf die Bezahlung einer kleinen Abnutzungsgebühr nicht verzichtet werden. Diese Schmalfilmgeräte werden in sehr großem Umfange erbeten, insbesondere von verschiedenen Parteistellen, der Arbeitsfront, dem Reichsbauernführer usw. Da die Lebensdauer der Geräte beschränkt ist, würde eine kostenlose Zurverfügungstellung bedeuten, daß die Eltern der Schulkinder, aus deren Beiträgen die Geräte beschafft sind, die Kosten mit tragen müßten, die die Benutzung der Geräte außerhalb der Schule erfordert. Dem vermag ich um so weniger zuzustimmen, als ich bei der Einführung des Films in den Unterricht wiederholt und öffentlich die ausdrückliche Versicherung an die Elternschaft abgegeben habe, daß die aufgebrachten Geldmittel ausschließlich ihnen zugute kämen und nicht in irgendeiner Form für andere, und seien es auch noch so wichtige Staats- oder Parteaufgaben, verwandt würden."

Prinzipiell wurden aber an Parteidienststellen, sofern sie volkserzieherische Aufgaben erfüllten (wie z.B. die Deutsche Arbeitsfront - Amt Deutsches Volksbildungswerk der NS-Gemeinschaft "Kraft durch Freude") Filme und Vorführgeräte entliehen. Die entleihenden Stellen mußten allerdings eine sachgemäße Vorführung gewährleisten und sich zum Ersatz aller Schäden, die durch unsachgemäße Behandlung entstanden, verpflichten. Des weiteren durften die Vorführungen keinen gewerblichen Charakter tragen (das schloß kleinere Unkostenbeiträge für die Veranstaltung aber nicht aus). Sie hatten dem Zwecke der Wissenschaft, der Erziehung oder der Volksbildung zu dienen und durften nur einem begrenzten, nicht öffentlichen Zuschauerkreis zugänglich gemacht werden.

*) zitiert nach: K.Zierold, a.a.O., S.80

Organisation und Aufgaben der Kreis- und Stadtbildstellen

=====

Unter den Landesbildstellen arbeiteten, wie schon erwähnt, die in jedem Stadt- oder Landkreis eingerichteten Bildstellen. Der Reichserziehungsminister überließ es den örtlichen Behörden, in Zusammenarbeit mit den zuständigen Landesbehörden die Bildstellen aufzubauen. Dennoch fügte er dem Einführungserlaß von 1934 eine Arbeitsordnung für die Kreis- und Stadtbildstellen bei. *)

Danach sind diese Bildstellen beauftragt, in ihrem Bereich die Verwendung von Film, Lichtbild und Schallplatte auf dem Gebiet von Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zu fördern. In schulischer Hinsicht unterstanden sie den Schulaufsichtsbehörden, in verwaltungsmäßigen Belangen hatten sie den Weisungen des Landrates bzw. Bürgermeisters zu folgen unter Beachtung der von der Landesbildstelle ausgearbeiteten Richtlinien. Im übrigen waren die Aufgaben sowohl im pädagogischen wie in den sonstigen Bereichen ähnlich wie bei den Landesbildstellen, nur daß sie sich auf den betreffenden Kreis (Stadt) beschränkten. Neben der Beratung der Behörden, Schulen und Bildungsorganisationen im Kreis oblag ihnen mithin die Pflege von Film und Bild im gesamten Bildungswesen des Kreises. Außerdem sollten sie sich um den Aufbau einer Kreis-, Film- und Bildsammlung bemühen, den Film- und Bildverleih durchführen, Kataloge der bei ihnen vorhandenen Filme, Bilder und Schallplatten aufstellen und bekanntgeben und die Landesbildstelle beim Aufbau ihres Bildarchivs unterstützen. Eine besonders wichtige Aufgabe hatten sie mit der Verwaltung und Pflege der Film- und Bildgeräte zu erfüllen. Die technische Ausbildung der Lehrerschaft gehörte ebenfalls zu ihren Obliegenheiten.

*) abgedr. in K.Zierold, a.a.O., S. 89-108

Der Beirat der Kreis- (Stadt-) Bildstellen

Aufgabe des Beirates war es, Verbindung mit den Gemeinden, den staatlichen Behörden, den Schulen und der Lehrerschaft aufzunehmen sowie möglichst viele Organisationen zur Unterstützung der Aufgaben der Bildstellen zu gewinnen und auch sonst fördernd für die Film- und Bildarbeit einzutreten.*) Folgende Behörden sollten im Beirat vertreten sein:

Kreis- (Stadt-) Schulamt,
die wichtigsten Lehranstalten,
die größeren Gemeinden,
der NS-Lehrerbund.

Die rechtliche Stellung der Bildstellen

Da Rechts- und Finanzträger die Kreise bzw. die Stadtgemeinden waren, mußten diese auch die erforderlichen Mittel für die Einrichtung und Unterhaltung zur Verfügung stellen. Die Bildstellen wurden in der Regel von Lehrern nebenamtlich geleitet. Für die zusätzliche Belastung erhielten viele von ihnen Deputatermäßigung und Aufwandsentschädigung.**)

Mit der Aufgliederung in drei verschiedene Ebenen und der Verteilung der Bildstellenorganisation über das ganze Reichsgebiet war zum ersten Mal in der Geschichte der Schulfilmbewegung eine planmäßige Erfassung aller Schulen und Bildungseinrichtungen möglich. Die wichtigste Aufgabe bestand jetzt, nachdem durch den ungewöhnlich schnellen Aufbau und die rasche Vervollständigung der Ausstattung der Bildstellen die technischen Voraussetzungen erfüllt waren, darin, die Lehrerschaft mit den vorhandenen Filmen und den Vorführgeräten vertraut zu machen und vor allem mit der pädagogischen und methodischen Film- und Bildarbeit weiterzukommen.

*) K.Zierold, a.a.O., S. 93 f.

**) K.Zierold, a.a.O., S. 92 u. 95/103. (Danach konnten bis zu 8 Wochenstunden von der Pflichtstundenzahl des Lehrers nachgelassen werden, wenn die Arbeit als Bildstellenleiter das erforderlich machte. Die Höhe der Aufwandsentschädigung richtete sich nach der Anzahl der zu betreuenden Schulstellen und betrug zwischen 200.-- und 540.-- RM jährlich.)

Grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsfilm

Die Theoretiker der Schulfilmbewegung in der 3. Phase hatten sich mit den Ergebnissen der zweiten Entwicklungsperiode auseinanderzusetzen und sie weiterzuführen.

1. Begriffsbestimmung

Um zu klaren Verhältnissen zu kommen und eine fruchtbare Diskussion zu ermöglichen, mußten Kategorien geschaffen werden, in denen der Unterrichtsfilm und alle anderen Filmarten untergebracht werden konnten. Dr. Kurt Zierold, der diese ganze Epoche am entscheidendsten beeinflusste, ging aus praktischen Gründen von anderen Voraussetzungen aus, als es Prof. Meister bei seinen Begriffsbestimmungen getan hatte. Zierold unterschied zwei Hauptkategorien: Theaterfilme und Nichttheaterfilme. Das war bei ihm schon deshalb naheliegend, weil er, im Gegensatz zu Meister, zunächst nicht an einer Wesensbestimmung, sondern an einer praktisch brauchbaren Begriffsbestimmung interessiert war. Für seine Unterteilung sprachen in jener Zeit eine Reihe von Gesichtspunkten, die aber heute teilweise keine Geltung mehr haben. Der Theaterfilm war damals normalerweise 35 mm breit und feuergefährlich, weshalb für ihn besonders einschneidende feuer- und sicherheitspolizeiliche Vorschriften bestanden. Dagegen galten diese strengen Bestimmungen nicht für den 16-mm-Film, da dieses Filmband schwer entflammbar war. Der Schmalfilm aber wurde fast ausnahmslos als Nicht-Theaterfilm vorgeführt. Weil solcherart sowohl die wirtschaftliche wie auch die technische Abgrenzung miteinander übereinstimmten, gab es damals von Filmen Theaterrechte und Schmalfilmrechte.*)

Die Theaterfilme teilte Zierold in 4 Kategorien unter:

1. Spielfilme,
2. Kulturfilme,
3. Reportagefilme (insbesondere Wochenschauen),
4. Propaganda- und Werbefilme

Dabei definierte Zierold Spielfilme als Filme erzählender Unterhaltung, Kulturfilme als Filme belehrender Unterhaltung,

*) Dr. K. Zierold "Wesen und Werden des Unterrichtsfilms in Deutschland", S. 5

Reportagefilme als Filme nachrichtlicher Unterhaltung.

Zu den Nichttheaterfilmen zählte er:

1. Unterrichtsfilme,
2. Forschungsfilme,
3. Urkundliche Filme und Filme als Publikationsmittel,
4. Propaganda- und Werbefilme,
5. Amateurfilme.

Auch hier gab Zierold Begriffsbestimmungen. Demnach sind Unterrichtsfilme Filme der Belehrung und Erziehung, die ihren Namen Unterrichtsfilm deshalb erhalten haben, weil man jede Belehrung und Erziehung, die in systematischem Zusammenhang und methodischem Aufbau dargeboten wird, Unterricht nennt. Die Unterrichtsfilme gliederte er nach der Stätte ihres Einsatzes in Schulfilme und Hochschulfilme unter. Gleichzeitig bestimmte Zierold diesen Filmtyp nach seiner inhaltlichen wie auch nach der formalen Seite. Inhaltlich kann der Unterrichtsfilm vorwiegend entweder der Wissensvermittlung (wie z.B. der biologische oder erdkundliche Film) oder der Vermittlung von Fertigkeiten (so der Sportfilm und die meisten Berufs- und Fachschulfilme) oder der charakterlichen Erziehung (wie etwa der staatspolitische Film) dienen. Formal kann der Unterrichtsfilm Spielfilmcharakter (Märchenfilm) oder Reportagecharakter (historische Dokumentarfilme) besitzen; meistens aber wird eine spezielle Form, die den Charakter des eigentlichen Unterrichtsfilms trägt, gewählt werden müssen. *)

Der Forschungsfilm soll entweder Mittel der Forschung sein oder er soll über die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung unterrichten. Dabei ist es für die Begriffsbestimmung belanglos, daß ein so entstandener Forschungsfilm zum Unterrichtsfilm werden kann einfach dadurch, daß er in der hochschulmäßigen Lehre eingesetzt wird. **)

Urkundliche Filme und Filme als Publikationsmittel sind nach Zierold solche kinematographischen Streifen, die, gleichrangig mit Buchveröffentlichungen, zur Dokumentation einer wissenschaftlichen Arbeit notwendig sind. Die beiden letzten Kategorien, Propaganda- und Werbefilme sowie Amateurfilme wurden von

*) K. Zierold, a.a.O., S. 6

**) Dr. K. Zierold, "Bestimmungen über Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht", 4. Aufl. Stuttgart u. Berlin, 1943, S. 170

Zierold nicht näher definiert, da erstere ohnehin begrifflich klar, letztere aber nicht eindeutig bestimmbar sind.

Diese Unterteilung hatte zwar gewisse Mängel, besaß aber neben dem Vorteil sauberer begrifflicher Scheidung noch den Vorzug, die Arbeit des Propagandaministeriums aus der Zuständigkeit des Reichserziehungsministeriums und damit der RWU herauszuhalten; denn alle Theaterfilme sollten dem Propagandaministerium vorbehalten bleiben, während die ersten 3 Gruppen der Nichttheaterfilme ausschließlich zu den Aufgaben der RWU gehörten. Die Propaganda- und Werbefilme dagegen fielen wieder in das Ressort des Propagandaministeriums.

Der Unterrichtsfilm nach seiner formalen und inhaltlichen Seite war also festgelegt, und es setzten zahlreiche Bemühungen ein, die didaktischen Probleme seines Einsatzes zu erörtern. Da sich viele Pädagogen mit diesen Fragen befaßten, seien nur die Überlegungen einiger der bedeutendsten kurz wiedergegeben.

Zur Didaktik des Unterrichtsfilms

In Band 6 der Schriftenreihe der RWU setzte sich Prof. Caselmann mit diesen Fragen gründlich auseinander. Er forderte dort, daß der Film als zentrales Unterrichtsmittel verwendet werden müsse. Wenn der Film als zusätzliches Unterrichtsmittel eingesetzt werde, d.h. wenn der Unterricht so gehalten werde, als ob es keinen Film gäbe, (unter Führung von Lehrgesprächen und mit der Absicht, den Stoff begrifflich zu erarbeiten,) so bedeute der zusätzliche Filmeinsatz eine Zeitverschwendung; und, was noch schlimmer sei, es werde auf diese Weise oft eine Verwirrung der klaren Vorstellungen bewirkt. Die Schüler hätten nämlich durch die begriffliche Vorarbeit mit ihrer eigenen Phantasie ein mehr oder weniger klares Bild von den behandelten Vorgängen geistig aufgebaut. Dabei hätte jeder Schüler gemäß seiner Individualität ein eigenes Bild erstellt. Wenn nun zusätzlich und nachträglich der Film eingesetzt werde, so träten die Abbilder der Wirklichkeit des Films mit den Phantasiebildern in Konkurrenz. Das Ergebnis sei, daß weder das eine noch das andere klar im Gedächtnis bleibe, sondern, je nach Typ verschieden, eine mehr vom Phantasiebild geprägte oder vom Filmbild geformte Mischform übrig bleibe.

Daher erhob Caselmann die Forderung, nichts theoretisch zu erarbeiten was vorher unmittelbar veranschaulicht werden könne, da nach Pestalozzi die Anschauung auch nicht das Ende, sondern der Anfang,

das Fundament aller Erkenntnis sei. Dann schildert er den richtigen Einsatz des Unterrichtsfilms, bei dem dieser die gleiche Rolle spiele wie das Lesestück oder das Experiment. Wörtlich sagt er: *)

"Dann spare ich nämlich viel Zeit und erreiche ein klareres Ergebnis als auf dem mühevollen Umweg über die begriffliche Erarbeitung oder durch die Zuhilfenahme anderer - unbewegter - Anschauungsmittel, die im besten Fall nur einige Ausschnitte, nur Stationen auf dem Erkenntnisweg geben, aber nicht den lückenlosen, anschaulichen Ablauf des in Frage stehenden Vorgangs."

Allerdings schränkt er die Wirkung für die Erkenntnis beim Zeigen von Unterrichtsfilmen selbst entsprechend ein, da der gute auch noch so klar gebaute Film durch die Darstellung des Lebens und dessen sachlich richtige Wiedergabe zunächst in die Gefühlssphäre eindringe und in den unterbewußten Schichten des Seelischen bleibe. Aber dies sei andererseits gerade der Vorzug des Unterrichtsfilms, daß er nämlich die Verarbeitung des Gesehenen verlange. Daher bezeichnet Caselmann es als schwersten pädagogischen Fehler, wenn nach der Vorführung eines Films unmittelbar ein anderer mit einem neuen Thema folge. Er wendet sich auch gegen den oft gemachten Fehler, daß im Anschluß an die Filmvorführung ein neues starkes Erlebnis wie etwa eine das Gefühl packende Geschichte gesetzt und so die Wirkung des ersten verschüttet werde. Was zwingend auf die Filmvorführung folgen solle, sei das Unterrichtsgespräch, in dem die Schüler frei von jeder Pedanterie von ihren Eindrücken berichten. Als ungünstig bezeichnet er, wenn schon von Anfang an auf eine strenge, logische Gliederung Wert gelegt werde. Erst nach der freien Aussprache solle die begriffliche Klärung sich anschließen. Ob diese zum Schluß an der Wandtafel oder im Schülerheft (durch Gruppenunterricht erarbeitet) oder aber nur im Gedächtnis stehe, sei unwesentlich. Erst nachdem so vom Anschaulich-Konkreten der Weg zum Begrifflich-Abstrakten gefunden ist, empfiehlt Caselmann, den Film noch einmal vorzuführen. Wörtlich sagt er zu der Wirkung der zweiten Film-darbietung: *)

"Jetzt aber hat er eine andere Wirkung. Nicht mehr chaotisches, unverstandenes, gefühlsbedrückendes Leben, sondern begrifflich durchleuchtetes, geklärtes Leben rollt vor uns ab, immer noch erlebnisstark, unter Umständen begeisternd und mitreißend, aber nicht mehr dumpfe Gefühle und Bedrückung auslösend, sondern beglückend und erhebend, weil wir das Bewußtsein haben dürfen, die Fülle des Lebens begreifend zu meistern."

*) Prof. Caselmann, "Gestaltung und Einsatz des Unterrichtsfilms", Band 6 der Schriftenreihe der RWU, Stuttgart/Berlin. 1937, S. 62

Daß die verschiedenen Stilformen des Unterrichtsfilms (s. weiter oben) auch verschiedene Auswertung bedingen, ist dabei für Caselmann selbst verständlich. Dennoch hält er den eben gezeigten Einsatz, wenn er nur lebendig erfolgt, für ausreichend, um die Mehrzahl aller Unterrichtsfilme richtig und mit gutem Erfolg zu verwerten.

Nach dieser Klärung geht Caselmann in einem weiteren Aufsatz der Frage nach, ob der Unterrichtsfilm berechtigt und notwendig sei. *) In einer ausführlichen Untersuchung über die Geschichte der Veranschauligungsmittel wendet er sich gegen die einseitige Betonung der reinen Verstandes- oder reinen Gefühlsbildung und fordert eine Synthese. Er glaubt, daß der Unterrichtsfilm eines der wirksamsten Mittel hierzu darstelle. Sein Einsatz sei allein schon deshalb notwendig, weil die außerschulischen Erziehungsmächte der Gesellschaft infolge eines grundsätzlichen Strukturwandels ihre erzieherische Aufgabe nicht mehr erfüllen und die Schule diese teilweise mit übernehmen müsse. Um dieser Anforderung genügen zu können, sei ein lebensnaher und erlebnisreicher Unterricht unabdingliche Notwendigkeit. Obwohl der Film an erlebnis- und erfahrungsbewirkender Kraft hinter dem unmittelbaren Umgang mit Menschen und Dingen zurückstehe, so sei er dennoch ein hochwertiger Ersatz und wirke meistens viel eindringlicher als alle Worte.

So wie Prof. Meister fast 20 Jahre vorher vom Leben ausgehen wollte und über den Film zum Leben wieder zurückzufinden hoffte, empfahl auch Caselmann, den Film als Vorstufe und unmittelbare Hinführung zum wirklichen Leben zu verwenden. Am Beispiel der Handwerkerfilme der RWU verdeutlichte er diesen Vorschlag. Bei ihnen werden nämlich keine hochmodernen technischen Arbeitsweisen gezeigt, sondern elementare Formen der Arbeitsvorgänge veranschaulicht, wie sie in der Praxis oft nicht einmal mehr anzutreffen sind. Der Einsatz dieser Filme verlange geradezu, Unterrichtsgänge zu den jeweiligen Handwerkern anzuschließen, um dort, nachdem die Grundlagen mit dem Filmunterricht gelegt worden seien, die Wirklichkeit in ihrer technischen Differenzierung zu zeigen.

*) Ch. Caselmann, "Ist der Unterrichtsfilm wirklich notwendig", in 'Film und Bild', 10. Jahrgang, Heft 9/12, 1944, Seite 86/90

Die guten Kräfte in den deutschen Schulen bemühten sich in jenen Tagen um eine Synthese von Verstandes- und Gemütsbildung. Im erziehenden Unterricht versuchten sie nicht nur Wissen zu vermitteln und damit den Intellekt zu schulen, sondern die Gesamtpersönlichkeit des Schülers zu erfassen. Durch die Veräußerlichung der gesamten schulischen Arbeit damals, durch die völlig unzulänglichen Erziehungsbemühungen der Hitlerjugend und durch das Versagen so vieler Eltern auf erzieherischem Gebiet mußten die wertvollen Kräfte der deutschen Schule alles aufbieten, um in diesem Kampf auf erzieherischem Gebiet wenigstens noch einiges zu retten. Auch hierzu nahm Caselmann Stellung. *)

"Der künstlerisch gestaltete Unterrichtsfilm, der nicht nur den Verstand, sondern auch das Gemüt anspricht, ist daher keine filmästhetische Karotte, sondern er ist die notwendige Schöpfung der neueren Pädagogik. Er ist wie diese neue Pädagogik eine Forderung, die sich aus der gesellschaftlichen Wandlung ergibt.

Vom Unterricht fordert die heutige Pädagogik vor allem drei Dinge: 1. Begriffliche Klarheit, 2. Lebensnähe und 3. Erlebnisstärke.

Weil der Unterrichtsfilm, wie ihn die Reichsanstalt entwickelt hat, diese drei so schwer zu vereinbarenden Forderungen in geradezu idealer Weise erfüllt, kraft seiner klaren Anschaulichkeit, seiner Naturtreue und seiner künstlerischen Bewegtheit, ist er heute unbedingt notwendig, ..."

Auch K. Zierold sah die Bedeutung des Unterrichtsfilms ganz ähnlich, wobei er den Akzent allerdings etwas stärker auf das Wesen des Filmschen legte, um von dort aus die gleichen Schlußfolgerungen wie Caselmann zu ziehen. Ein Zitat möge dies belegen: **)

"Aus dem Wesen des Films ergibt sich seine Bedeutung für den Unterricht. Sind die Merkmale des Films Bildhaftigkeit und Bewegung, so muß er dem Unterricht vor allem zweierlei geben: Anschaulichkeit und Lebendigkeit... Will man entgegenwirken dem allzu Abstrakten, dem nur Theoretischen, dem einseitig Rationalen, will man nicht nur den Verstand ansprechen, sondern auch das Gefühl, will man den Unterricht lebendiger, wirklichkeitsnäher, anschaulicher gestalten, will man die Schule dem pulsierenden Leben draußen öffnen, - dann gibt es keinen besseren Mittler und Bundesgenossen als den Film, d. h. den Film, der nach den Bedürfnissen des Unterrichts gestaltet ist.

Der Unterrichtsfilm hat sich in der deutschen Schule durchgesetzt und ist aus ihr nicht mehr wegzudenken. Ein Teil der Lehrer hat sich ihm mit Begeisterung zugewendet, ein anderer zögernd und überlegend, aber schließlich gewonnen, ein dritter steht z.Z. noch abseits..."

*) Ch. Caselmann, a. a. O., S. 89

**) Dr. K. Zierold, "Wesen und Werden des Unterrichtsfilms in Deutschland", S. 13

Zierold geht dann ausführlich auf die Gründe dieser letzten Gruppe ein. Auch hier unterscheidet er wieder drei Hauptmotive für die Ablehnung. Das erste entstammt nach ihm der Angst vor allem Neuen, der Schwerfälligkeit und Bequemlichkeit; das zweite - auch heute noch oft zu hörende - dürfte in der Übertreibung der technischen Schwierigkeiten des Filmeinsatzes zu finden sein; während das dritte, wirklich ernst zu nehmende Motiv in der Überbewertung der Gefahren des Filmeinsatzes liege.

Mit dieser Gruppe von Pädagogen setzt sich Zierold eingehend auseinander. Er weist nach, daß der Unterrichtsfilm gerade nicht zerstreuernd wirke und auch nicht auflockere, sondern, sofern er richtig gebaut sei, zur Konzentration erziehe. Man dürfe nicht das Wesen des Films mit der unzulänglichen Gestaltung vieler Filme, vorab Kulturfilme, verwechseln. Zierold verlangt dann den Unterrichtsfilm gerade in der damaligen Situation der deutschen Schule, *)

"die durch die nationalsozialistische Revolution und viele neue Ansprüche, die in ihrem Gefolge an die Schule gestellt wurden, so aufgerührt und so nach außen gewandt sei, daß gerade jetzt mit aller Anstrengung wieder Raum geschaffen werden müsse für jene stille Konzentration, die die Voraussetzung für die allseits geforderte geistige Leistungssteigerung bilde."

Danach widerlegt er das Argument, der Film erziehe zur Oberflächlichkeit. Dies könne prinzipiell nicht richtig sein, weil der Unterrichtsfilm so wie das Experiment oder der Lesestoff oder der Schülerausgang ja nur Mittel in der Hand des Lehrers sei. Der Vorwurf sei nur dann berechtigt, wenn der Film den Unterricht selbst übernehmen wolle, so wie es manche englisch-amerikanischen Pädagogenkreise damals (und auch heute noch) forderten. Keinesfalls dürfe der Unterrichtsfilm mehr als ein Hilfsmittel sein. Daher wurde er in Deutschland nur als Stummfilm ohne Zwischentitel hergestellt und bedurfte so des Lehrers zur unterrichtlichen Auswertung.

*) K. Zierold, a. a. O., Seite 14

Zierold schrieb auch, die Behauptung, Filmsehen mache passiv, sei unrichtig. Wenn keine innere Aktivität mit der Betrachtung von Filmen verbunden wäre, so könnten die außergewöhnliche sprachliche Lockerung und auch die viel größere Gedächtnisleistung, die nach Filmvorführungen immer wieder festzustellen seien, nicht erklärt werden. Schließlich berührte Zierold noch die Frage, ob die Vorführung von Filmen in der Tat die Phantasie töte, wie so oft von Gegnern des Filmunterrichts behauptet wurde. Er kommt zu dem Schluß, der Film halte dadurch, daß er feste Anschauungsbilder bringe, die Phantasie zweifellos in Grenzen; dies sei aber bei der Mehrzahl aller Unterrichtsfilme, besonders bei den biologischen, geographischen und überhaupt sachkundlichen, erwünscht. Lediglich bei den Märchenfilmen bleibe große Vorsicht empfehlenswert, weil bei ihnen eine aufgebaute Phantasiewelt durch die Bilder des Films zerstört werden könne. Diesem Tatbestand widerspreche jedoch der ungewöhnliche Erfolg der RWU-Märchenfilme.

Zierold beschäftigte sich auch mit der künstlerischen Seite des Unterrichtsfilms. Er forderte für die Gestaltung von Unterrichtsfilmen, insbesondere wenn sie erzieherische Gehalte besäßen, die Hand des Künstlers, da sie niemals ohne Intuition zu schaffen seien. Wörtlich sagte er hierzu:

"Selbstverständlich ist die Notwendigkeit künstlerischer Formung verschieden, je nachdem, ob das Äußere eines Vorgangs oder sein Kern, sein Wesen, sein Gehalt filmisch dargestellt werden soll. Je mehr es darauf ankommt, lediglich den äußeren Ablauf eines Vorgangs filmisch festzuhalten, desto mehr genügt dafür nur technisches Können. Wenn aber - und das ist der Regelfall (beim Unterrichtsfilm) - nicht ein Außen, sondern ein Innen filmisch wiedergegeben werden soll, das "Wesen" zum Beispiel einer Landschaft, einer Stadt, einer Rasse, eines Tieres, ... dann tauchen schwierige Gestaltungsfragen auf (der Bildwahl, der Einstellung, des Schnittes usw.), dann muß der Film komponiert werden; und dieses Komponieren ist ebenso ein künstlerischer Vorgang wie die musikalische Komposition." *)

Daß der Unterrichtsfilm sich nicht verlieren dürfe in einer bloßen Abbildung der Wirklichkeit, sondern vielmehr zum Sinnbild vorstoßen müsse, war für Zierold der zweite Grund, den Künstler als Gestalter der Schulfilme zu verlangen.

*) Dr. K. Zierold, "Wesen und Werden des Unterrichtsfilms in Deutschland", Stuttgart/Berlin 1941, Seite 9

Mit dieser Auffassung hatte sich von allen Theoretikern der Schul-
filmbewegung Dr. Friedrich Copei, Referent in der Reichsanstalt, am
eingehendsten befaßt. Copei, von Dilthey und Spranger stark beein-
flußt, beklagte das vordergründige Arbeiten mit dem Film. Er wünsch-
te, den Begriff der Anschauung ganz zu füllen und aus dem Empfangen
optischer Reize dadurch wirkliches Sehen zu machen, daß der Blick
von einem Suchen nach Bedeutungs- und Sinngehalten gerichtet und
gelenkt werde. Nur so könne aus dem Sehen ein aktives und gestal-
tendes Erfassen, nämlich Anschauung werden. Im Unterrichtsfilm durch-
dringen sich Sehen und Denken, Bild und Sinn auf eine eigentümliche
Weise, wobei sie sich wechselseitig steigern. Unterrichtsfilm ist
für Copei wie für Zierold zwar "film of facts", aber dennoch wählt
er aus der Wirklichkeit mit ihrer verwirrenden Fülle von Eindrücken
sinnbestimmte Bezüge aus und erleichtert so das Verstehen. Solches
Sinnerfassen, das geistige Akte voraussetzt und jeder wirklichen
Anschauung zugrunde liegt, gehört zu den wichtigsten Aufgaben des
Bildungsbemühens.

Um die Voraussetzungen für das sinnerfassende Betrachten möglichst
günstig zu gestalten, lehnt Copei Filmtitel und besonders Zwischen-
titel ab, weil durch sie die Ebene des Anschauens verlassen und der
Fluß der ungestörten Bildaufnahme gehindert werde. Ebenso kritisch
äußert er sich gegenüber Erklärungen des Lehrers bei laufendem Film.
Daher stellte er als oberstes Axiom jedes Filmeinsatzes auf: *)

"Solange der Film spricht, soll nur er, und zwar nur aus seinem
Eigenen, dem Bildhaften heraus, sprechen."

Für die Filmgestaltung empfiehlt er, zwei Kategorien bei der Wahl von
Filmobjekten besonders zu berücksichtigen: Das "Vertraute" und das
"ganz Fremde". Das Wiedererkennen vertrauter Dinge und Verhältnisse
leitet nach ihm eine aktive geistige Verarbeitung des Gesehenen ein.
Es ist erforderlich, um den Schülern ihre eigene Welt vor Augen zu
führen, sie gemüthhaft zu bilden. Dagegen erregt die Begegnung mit
dem völlig Fremden jenes "Thaumazein", jenes Staunen, das der be-
deutende Anreiz zu einem weitertreibenden, hinter die Dinge stehenden
Denken ist.

Später setzte sich Copei mit den didaktischen Problemen des Filmein-
satzes auseinander, wobei er besonders die Vorbereitung und die Aus-

*) Dr. F. Copei, "Anschauung und Denken beim Unterrichtsfilm." In
"Film und Bild", 5. Jahrgang, Heft 2, 1932, S. 209

wertung untersuchte. Da sich ein Unterrichtsfilm durch einen ihm eigenen vorbestimmten Sinn auszeichnet, könnte es dem Betrachter der Bildfolge überlassen bleiben, diesen Sinn von selbst herauszufinden. Das aber würde nach Copei nicht genügen. Daher solle die Vorbereitung ein Ziel und eine Richtung geben und so Denken wie Sehen ausrichten und geistige Spannungen erzeugen. Die Vorbereitung dürfe aber auf keinen Fall in eine Vorerklärung ausarten, weil Sehen und Denken nur dort Kraft und Schürfe besitzen, wo sie nicht auf ausgetretenen Bahnen gehen, sondern, ein fernes Ziel vor den Augen, sich ihren Weg selbst suchen müssen. Die Vorbereitung soll die Spannung nicht zerstören, sondern vergrößern und schon in eine bestimmte Richtung lenken. Wörtlich sagte Copei: *)

"Solche, ein dynamisches Ziel schaffende Vorbereitung kann mannigfacher Art sein: sie kann natürlich aus Fragen im Lebenskreis der Kinder erwachsen, kann durch planmäßige Überlegung geweckt werden, sie kann sich auch aus praktischen Gestaltungsaufgaben oder aus planvoll angelegter Lektüre ergeben. Schließlich kann der Film selbst seine eigene Vorbereitung sein. Wenn wir ihn ohne jede Vorbereitung ansehen, so wird er häufig unseren Kindern Fragen aufgeben, die sie dringend nach einer Wiederholung verlangen lassen."

Daß ein solches Verfahren im Gegensatz zum Spielfilm beim Unterrichtsfilm möglich ist, kommt von dem Reiz der in der Ausdeutung, der geistigen Auswertung des Films liegt. Die Spannung der Handlung ist demgegenüber verhältnismäßig gleichgültig. Die Ausdeutung regt zur Wiederholung an, sie steigert und vertieft das Sehen bei der zweiten Vorführung. Damit sie schöpferisch verlaufe, fordert Copei, den ersten Eindruck, die erste Frage zum sprachlichen Ausdruck kommen zu lassen und ja nicht auf ein referierendes Zusammentragen zu bestehen. Der Schüler hebe durch die Wiedergabe seines ersten Seheindrucks diesen in einen neuen geistigen Besitz, in eine neue Ebene der Betrachtung. Unzulänglichkeiten der Bildauffassung werden in der sprachlichen Formulierung offenbar, wodurch der Anlaß gegeben sei, die Unklarheiten durch neuerliches Betrachten zu bereinigen. Copei zeigt aber auch die Möglichkeiten anderer als sprachlicher Verarbeitung auf, wobei jede Umsetzung des Filmsehens in eine andere Ebene der Betrachtung steigernd wirke und auch das Sehen vertiefend beeinflusse. Neben der sprachlichen Verarbeitung nennt er noch die zeichnerische Darstellung, die vertiefende Lektüre, die spielerische Verarbeitung und die praktische Gestaltung. Alle diese so verschiedenen Mittel müßten nicht nebeneinander, sondern ineinander wirken und sich jeweils dem einen großen, alles überspannenden geistigen Gesamt Ablauf einordnen. In dieser Weise werde das Denken

*) Dr.F.Copei, a.a.O., Seite 205

anschaulich, das Anschauen aber zugleich ein Denken sein.

Nur wenn das Filmische seine beiden stärksten Seiten, das Bildhafte und das Dynamische unter die formende Kraft der Sinngestalt stellt, kann es die optimale Wirkung im Bildungsprozeß erreichen. Gerade weil der lebendige Denkprozeß sich nicht im systematischen Aufsteigen von der breiten Basis des Konkreten zur schmalen Spitze der Begriffsordnungen oder umgekehrt im Herabsteigen von den reinen Höhen des Abstrakten in die noch ungeordnete Welt der Erscheinungen vollzieht, sondern sich in einem eigentümlich dynamischen Prozeß, der aus einem noch Ungestalteten allmählich vorwärts drängt zu immer größerer Klarheit, bis schließlich der neue Gedanke "im lösenden und erlösenden Bilde aufleuchtet und Gestalt gewinnt," *) bildet, bleibt es die Stärke des Films, diesen zum Aha-Erlebnis führenden Prozeß nachdrücklich zu fördern. Besonders eignet sich die filmische Symbolsprache hierfür. Bei ihr entscheiden nicht mehr logische Kategorien, sie führt zu einer Sinnerfassung irrationaler Art. Damit aber sind die beiden Pole markiert. Anschauung im besten Sinne dieses Wortes wird das Sehen nach Copei erst bei der Erfassung der Sinngestalt, möge sie nun rational oder irrational sein. Wörtlich faßt Copei diesen Gedanken folgendermaßen zusammen: **)

" Es geht also beim Unterrichtsfilm nicht um die Pflege des sinnlichen Elements, sondern um die aktive Sinnerfassung. Ihr dienen außer dem Film und mit ihm zusammen die vielen anderen Mittel unterrichtlicher und erziehlicher Arbeit: Lehrgespräch, Vortrag, Lektüre, praktisch-technische und künstlerische Arbeit, mündlicher Sprachausdruck und schriftliche Darstellung, schließlich der Einsatz des Kunstwerks. Alle diese Mittel der Gestaltung gliedern sich ein einem großen, durchgehenden bildhaft-dynamischen Prozeß.- Je tiefer diese Behandlung eingebettet ist in Leben und Erleben der Kinder, um so intensiver und nachhaltiger wird die Wirkung des Unterrichtsfilmes sein. Der Film ist dabei in der glücklichen Lage, in seinem Wesentlichen, dem Bildhaft-Dynamischen, den Grundzügen des kindlichen Denkens und des Volksdenkens zu entsprechen, wie wenig andere Unterrichtsmittel. Es wird immer eine Hauptsorge der Herstellung sein, im einzelnen Falle diejenige Form der Gestaltung zu finden, die dem sich erst entwickelnden kindlichen Auffassen gerecht wird und eine möglichst vielfältige Auswertung ermöglicht. Mit der Vielzahl von Möglichkeiten wächst aber zugleich die Verantwortung jedes einzelnen Lehrers und Erziehers. Er hat

*) F. Copei, a.a.O., Seite 209

jene Form der Auswertung zu wählen, die am stärksten dem Leben und Erleben seiner Kinder entspricht, und er hat von den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln jene einzusetzen, die geeignet sind, aus dem bloß optischen Bildsehen, die in die Tiefen der Seele greifende "Anschauung" werden zu lassen, die in ihren besten Ausprägungen in die Sphäre des Letzten, Religiösen, weist."

In ähnlicher Weise wie Caselmann, Zierold und Copei formulierten auch andere führende Männer des Schulfilms dessen Auftrag und Möglichkeiten. Dies gilt besonders für Adolf Reichwein und Fridolin Schmid, auf deren Beiträge aber an dieser Stelle verzichtet werden soll, weil sie bei den methodischen Fragen noch ausführlich zu Worte kommen werden.

Wichtig dürfte zur Abrundung des Bildes nur noch ein Beitrag von Kurt Gauger über den Lehr- und Unterrichtsfilm sein. Als Präsident der Reichsanstalt hatte er sich wiederholt und ausführlich mit dem Problem des Unterrichtsfilms befaßt, wobei gelegentlich aus dem englischsprachigen Ausland der eigenwillige Stil der deutschen Unterrichtsfilme angegriffen wurde. Aber auch im Inland waren die Stimmen, besonders aus Kreisen der Partei und der Hitlerjugend unüberhörbar, die dem kommentierten Lehrfilm den Vorzug gaben. Gegen diese Kritiker stellte Gauger unmißverständlich die Leitidee der Unterrichtsfilmbewegung heraus. Gauger irrt zwar, wenn er glaubt, der Name "Unterrichtsfilm" sei in der vorangegangenen Epoche nicht gebräuchlich gewesen. Wie weiter oben schon dargelegt werden konnte, geht er auf das Jahr 1917 zurück und wurde, besonders im süddeutschen Raum, seitdem er sich auch in der Literatur ab 1922 mehr und mehr durchsetzen konnte, häufig gebraucht. Dennoch ist Gauger zuzustimmen, wenn er der Reichsanstalt in der letztmöglichen Durcharbeitung und Abgrenzung des Begriffes den

Hauptanteil einräumt. Gauger behauptet, Unterrichtsfilm und Lehrfilm seien nicht nur wesensverschieden, sondern sogar wertverschieden. Der Lehrfilm schalte nämlich die Persönlichkeit des Lehrers weitgehend aus und versuche sie zu ersetzen. Damit beschränke er die Freiheit, ja die Würde des Lehrers. Der Unterrichtsfilm dagegen überlasse sich völlig der Persönlichkeit des Lehrers und garantiere seine Freiheit. Wörtlich führt er aus: *)

" Die nationalsozialistische Schule und Hochschule ist auf die Persönlichkeit des Lehrers gestellt. Der "Lehrfilm", der die Persönlichkeit des Lehrers ausschaltet oder vergewaltigt, ist mithin unbrauchbar für unsere Lehrer und Hochschullehrer, für unsere Schulen und Hochschulen. Diese Minderbewertung des "Lehrfilms" gilt aber nicht schlechthin! Der "Lehrfilm" ist dem "Unterrichtsfilm" überlegen und vorzuziehen überall dort, wo es sich nicht um eigentlichen Unterricht handelt, sondern ausdrücklich darum, ein begrenztes Wissen als Fundament praktischer Tätigkeit einem vielfältigen Hörerkreis völlig uniform einzuprägen, ohne daß Lehrer im eigentlichen Sinne dafür zur Verfügung stehen. Ein solcher Lehrfilm für solchen Zweck wird in vielen Fällen auch Tonfilm sein; natürlich nur mit Instruktionstext, nicht mit Stimmungsmusik."

Gauger geht schließlich so weit, den Lehrfilm als ein gedankliches Gebilde in bewegten Bildern anzusehen, das seiner Natur nach unfilmisch und mithin unkünstlerisch sei, während Unterrichtsfilme mit der besten künstlerischen Gestaltung zugleich auch pädagogisch wertvoll seien. Er bleibt allerdings den Beweis für diese Behauptung schuldig, wie er überhaupt in seinen Aussagen recht zeitbedingt erscheint und immer wieder erkennen läßt, wie sehr die pädagogischen Leistungen der Reichsanstalt als spezifische Leistung des Nationalsozialismus genommen werden müßten.

Psychologische Probleme des Unterrichtsfilms

Der gestaltete Film ist niemals bloße Abbildung, sondern immer Umformung der Wirklichkeit. Deshalb fordert er vom Zuschauer ein aktives Mitgehen und erzwingt eine geistige und seelische Mitarbeit des Betrachters. Dabei werden durch Veränderung

*) Dr.Dr. K. Gauger, "Der Unterschied von 'Lehrfilm' und 'Unterrichtsfilm'", in "Film und Bild", 8. Jahrgang, Heft 9, Seite 112

der Einstellung oder durch entsprechenden Schnitt Erlebnisse bewirkt, die von großer, wirklichkeitsverändernder Bedeutung sind. Das gilt besonders für das Zeit- und Raumerlebnis. Mit diesen Fragen befaßt sich Copei in einem bemerkenswerten Beitrag.*) Er fordert darin für den Unterrichtsfilm, sofern dieser einen sachlichen Zweck verfolge, einen möglichst sparsamen Gebrauch von filmischen Mitteln, die verändernd auf Zeit- und Raumerlebnis wirken. Dem geometrischen Raum setzt er den Erlebnisraum gegenüber und dem mathematischen Zeitbegriff die Erlebniszeit. Erlebnisraum und geometrischer Raum, Erlebniszeit und exakt gemessene Zeit müßten im sachlichen Unterrichtsfilm möglichst nahe beieinanderliegen, damit keine falschen Vorstellungen erzeugt werden. Deshalb läßt Copei Zeitraffer und Zeitdehner nur gelten, wenn deutlich erkennbar gemacht wird, daß es sich um eine Zeitveränderung handelt und das Unterschiedsverhältnis zum wirklichen Zeitablauf erkennbar ist. Auch die Funktion der Bewegung im Filmlebnis untersucht er. Copei glaubt, die Bewegung sei nicht schlechthin bedeutsam, sondern es komme vielmehr auf die Funktion des Bewegten in einem Sinn- und Sachverhaltszusammenhang an.

Seit eingehend setzt er sich auch mit der Umgestaltung der Wirklichkeit durch den Unterrichtsfilm auseinander. Die filmische Darstellung habe das innere Gesetz, die Wirklichkeit ihres Gegenstandes zu respektieren und müsse dem Wirklichkeitscharakter des Weltausschnittes gerecht werden, den er repräsentiere. Er verlangt aber auch, im Unterrichtsfilm durch die Führung der Kamera und die Wahl der Übergänge die Größen- und Bewegungskonstanz, die bei jüngeren Schülern noch nicht ausgebildet sind, zu wahren. Hierzu schreibt er: *)

"Kleinere Kinder erkennen einen Gegenstand, der ihnen zuerst in der Totale erscheint, gar nicht oder nur mit Mühe wieder, wenn sie ihn plötzlich in Großaufnahme sehen. So halten sie die Maus mit Bestimmtheit für eine Ratte, die Katze in Großaufnahme für einen Tiger, ebenso wie es ihnen schwerfällt, im schnellen Wechsel der Einstellungen die Kernhandlung zu erfassen. Diese Beobachtungen lassen vermuten, daß die Größenkonstanz nicht allein in der Struktur des Erkenntnisvermögens

*) Dr.F.Copei, "Psychologische Fragen zur Filmgestaltung" in 'Film und Bild', 10.Jahrgang, Dez. 1944, S.97

angelegt ist, sondern ihre Entwicklung mit dem Einfluß der Erfahrung verdankt. "

Auch Dr. Gauger befaßte sich mit solchen Fragen vor allem im Hinblick auf die Gestaltung von Grundschulfilmen. Daher ließ er experimentelle Untersuchungen durchführen mit einigen eigens zu diesem Zweck erstellten kurzen Filmen über den Förster, den Dackel, u.a. Leider blieb es bei Einzelarbeiten, die nicht veröffentlicht wurden. Die Filmchen liefen nur 6-8 Minuten und waren so aufgebaut, daß sowohl die Bewegungsrichtung der Kamera immer beibehalten wurde wie auch die Größenveränderung eines Objektes nur durch Heranfahrt oder durch stetigen sprunglosen Schnitt erfolgte. Wenn also beispielsweise in dem kleinen Film über die Kätzchen aus einer Totalen mit 6 dieser kleinen Tierchen ein einzelnes, das etwas abseits mit einer Kastanie spielte, aufgenommen werden sollte, schwenkte die Kamera ganz langsam nach rechts und fuhr dann ebenso langsam auf das Kätzchen vor, bis dieses als Großaufnahme das Format füllte. Kurze Zeit später erfolgte ein ähnlicher Schwenk auf das gleiche Kätzchen. Jetzt ging die Kamera aber nicht in einer stetigen Fahrt sondern durch Wechsel der Optik, also sprungweise nach vorn. Nach der Totalen erschien das Kätzchen in der Halbtotalen, nach dieser in der Halbnaheinstellung, in der Nah- und Großaufnahme. Dabei wurden in der Umgebung des Kätzchens Gegenstände aufgestellt, die so lange wie möglich in den Bildern mit verschiedenen Einstellungen zu sehen waren. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen bewiesen, daß bei Kindern weder Größenkonstanz noch Bewegungskonstanz ausgebildet waren.

Andere Untersuchungen regte Dr. Gauger in seinem Artikel über 'Dogmenbildung auf dem Gebiet des Unterrichtsfilms' an.

So fragte er u.a.

" Kann man Bildsprünge im Ablauf des Films wagen? Oder muß von einem Blickpunkt aus durchgedreht werden? Dürfen mehrere Vorgänge auf einem Bild sichtbar sein; darf z.B. ein Wagen hinter dem Gartenzaun vorbeifahren, vor dem etwa die Glucke gezeigt wird, wie sie ihre Kücken ausführt?

Können Großaufnahmen verwandt werden oder besteht bei einem Film vom Mäuschen z.B. die Gefahr, daß in der Großaufnahme die Maus nun als Ratte angesehen wird? Ist diese Gefahr behoben,

*) Dr. Dr. K. Gauger, "Einige Bemerkungen über Dogmenbildung auf dem Gebiet des Unterrichtsfilms" in 'Film und Bild', 7. Jahrgang, Heft 9, S.146 ff.

wenn man die Großaufnahme nicht im Bildsprung bringt, sondern durch Fahraufnahmen die Vergrößerung erzielt?
Wie reagieren vergleichsweise die Kinder, wenn sie den Gegenstand des Films als Stehbild vorgeführt bekommen?
Wie verhält sich die Sprach- und Sprech-Entwicklung beim Erzählen nach einem solchen Film zur Sprach- und Sprech-Entwicklung beim Erzählen nach einem Lichtbild? "

Die Antwort auf einige dieser Fragen versuchte Waldemar Firschke zu geben,*) und führte dazu eine Untersuchung mit der Absicht durch, den Erfolg bei verschiedenen Unterrichtsverfahren festzustellen. Er ging von 3 verschiedenen Arten der Darbietung von Märchen aus. Eine Gruppe von Schülern erfuhr sie nur durch die Lehrer-Erzählung, die zweite durch die Filmvorführung und die dritte durch das Lichtbild mit mündlicher Erläuterung. Zur Auswertung dienten ihm einmal die Erzählungen der Kinder und zum anderen deren Zeichnungen mit nachfolgender Erzählung. In die Untersuchung waren Land- und Stadtschulkinder aufgenommen worden, wobei der gleiche Lehrer alle Unterrichtsstunden selbst hielt, um die Einheit der Methode zu gewährleisten. Zur Vermeidung von Unsicherheitsfaktoren, die durch die Wahl eines einzigen Märchens hätten auftreten können, wurden in der Erzählung und bei der Lichtbilddarbietung die drei Märchen "Die Bremer Stadtmusikanten", "Tischlein deck dich" und "Von einem der auszog" zu verschiedener Zeit dargeboten. Beim Film standen nur zwei zur Verfügung: "Von einem der auszog" und "Tischlein deck dich".

Die Ergebnisse dieses Versuches wurden leider nicht zahlenmäßig ausgewertet; dennoch sind sie recht interessant. Die sprachliche Wiedergabe der nur in der Lehrer-Erzählung dargebotenen Märchen habe sich bei den meisten Kindern ganz eng an die Formulierungen des Lehrervortrages angeschlossen.**)

Auch seien, nach Firschkes Feststellung, die Kinder bemüht gewesen, die ganze Geschichte nicht nur wortgetreu, sondern auch kontinuierlich wiederzugeben. Das habe bei den schwächeren Schülern dazu geführt, daß sie nur den Anfang und den Schlußteil des Märchens erzählten. Ganz andere Ergebnisse fand Firschke bei der Märchendarbietung durch Lichtbilder. Hier seien die Sprechweise freier, die Ausdrücke lebendiger und weit individueller gewesen. Es fehlte das krampfhaft Suchen nach den Redewendungen des Lehrers.

*) Waldemar Firschke, "Untersuchungen über den Märchenfilm in der Grundschule", 'Film und Bild, 6. Jahrgang, Heft 3, Seite 34-39.

Die Darbietung des Märchens durch den Film habe die Ausdrucksfreude und Lebhaftigkeit der Wiedergabe noch gesteigert. Selbst schwache Schüler hätten das Gesehene fast ohne Stocken wiedererzählt, wobei der Redefluß von starken Gesten begleitet worden sei. Bei Erinnerungsstörungen hätten die Gesten (z.T. nach Wiederholung) dazu geführt, daß die Kinder sich wieder an den Fortgang erinnerten. Bemerkenswert sei auch gewesen, wie manche Schüler ihre eigenen Ausdrücke unter der Nachwirkung des Filmes verbessert hätten und oft geradezu um das treffende Wort rangen.

Auch bei den Zeichnungen, von denen leider keine in dem Artikel abgebildet sind, seien typische Unterschiede festzustellen gewesen. Während die Kinder, die die Märchen nur erzählt bekamen, ganz allgemeine Dinge zeichneten (ein Allerwelts Haus oder Ähnliches), seien die Motive der Schüler mit Lichtbild- oder Filmvorführung individuell sehr verschieden und vom Bilderlebnis geprägt gewesen. Firschke konnte in den Zeichnungen kaum einen Unterschied feststellen zwischen der Lichtbild- und der Filmgruppe.*)

Abschließend stellte Firschke als Ergebnis seiner Untersuchung fest: **)

" Dieser Auszug aus einer größeren Arbeit sollte vor allem nur zeigen, wie das Filmsehen bzw. schon das Bildsehen bei den Kindern Schönheit und Vielseitigkeit des Ausdrucks bedeutend steigert, größere und freiere Sprachgewandtheit weckt und auch auf die zeichnerische Darstellung belebend wirkt. Sicher ist, daß der Film dem Erzieher die Möglichkeit gibt, an tiefere seelische Kräfte des Schülers heranzukommen, und sie durch geschickten Einsatz des Films anzusprechen und zum Klingen zu bringen. "

Man muß bei einer kritischen Würdigung dieser Untersuchung zugestehen, daß der Versuch, methodisch sauber zu arbeiten, unternommen worden ist. Dennoch legt der Verfasser keine exakten Ergebnisse vor, er beschränkt sich vielmehr darauf, durch ausführliche Beschreibung einzelner Situationen ein Bild zu geben. Das ist deshalb anfechtbar, weil die Nachprüfung seiner Schlussfolgerungen auf diese Weise kaum möglich ist und außerdem die Versuchsergebnisse bei den drei verschiedenen Darbietungsarten nicht zahlenmäßig gegenübergestellt werden können.

*) W. Firschke, a.a.O., Seite 38.

**) " " a.a.O., " 39.

Eine andere Arbeit *) vermied diese Fehler. Thomale wollte darin ermitteln, wie ein-und-derselbe Stoff von den Kindern mit und ohne Verwendung des Unterrichtsfilms verarbeitet wird. Für den Versuch mit Film standen 45 Knaben und 43 Mädchen, für den ohne Film 45 Knaben und 45 Mädchen der Abschlußklassen einer großen Volksschule zur Verfügung. Auch hier wurden alle Unterrichtsstunden von Thomale selbst gehalten und grundsätzlich mit allen zur Verfügung stehenden Anschauungsmitteln gearbeitet, wie Tafelzeichnung, Plastilinmodellen, Sandkastenarbeit u.ä. Den Arbeiten gingen vorbereitende Untersuchungen zur Feststellung der Wort- und Schvorstellungstypen voraus. Die verwendeten Methoden sind angegeben. Als Untersuchungsmittel wurden einmal die von einer Hilfskraft aufgenommenen Stenogramme verwendet, zum zweiten die Niederschriften der Kinder ausgewertet und außerdem die von allen Schülern ausgefüllten Fragebogen herangezogen. Die Untersuchung hatte folgende Ergebnisse: **) Der sprachliche Ausdruck war besonders in der Verwendung von Zeitwörtern bei den Filmklassen auffallend besser. Während der Herstellungsvorgang des Glockengusses von den 90 Kindern ohne Film mit insgesamt 65 verschiedenen Verben geschildert wurde, erreichten die 88 Kinder mit Film 133 verschiedene Zeitwörter. Auch die schöpferische Sprachkraft übertraf bei den Filmkindern die der anderen wesentlich. Die Worte wurden treffsicher und lebendig gewählt, wobei die Niederschriften dieser Gruppen unverhältnismäßig viel Streichungen und Verbesserungen zeigten. Thomale schließt daraus, daß bei der schriftlichen Wiedergabe so viel und so starke Erinnerungsbilder auf die Schüler einströmten, daß ein förmliches Ringen mit dem guten Ausdruck eintrat. Auch die Bildung von besonderen und neuartigen Worten deutet in diese Richtung. Der Beobachtungsumfang verhielt sich wie 5,6 : 2,8 zugunsten der Litfilmklassen. Auch die Beobachtungsintensität zeigte weit bessere Leistungen bei den Filmklassen (von 88 Kindern, die den Film gesehen hatten, wurden von 73 positive Antworten gegeben, von den 90 anderen nur 4). Die Versuche ergaben weiterhin eine Steigerung der Aufmerksamkeit bei der Filmvorführung. Dagegen zeigten die Gedächtnisleistungen bei beiden Gruppen eine auffallende Übereinstimmung. Bemerkenswert an der

*) Franz Thomale "Über einige experimentell-didaktische Untersuchungen mit dem Unterrichtsfilm" in 'Film und Bild', 4. Jahrgang, Nr. 5, S. 117-122.

**) F. Thomale, a. a. O., S. 118-122.

Untersuchung ist auch die Tatsache, daß unter sonst gleichen Verhältnissen das gesamte Unterrichtsvorhaben mit Film 130 Minuten dauerte, ohne Film aber 169 Minuten.

Mit dieser Arbeit hatte Thomale einen glücklichen Griff getan und eine Form entwickelt, die noch mehrere andere Abhandlungen nach sich zog. Da sie aber leider nicht veröffentlicht wurden, sind ihre Ergebnisse nur sehr ungenau bekannt. Doch scheinen sie sich mit denen Thomales gedeckt zu haben mit Ausnahme der gedächtnismäßigen Reproduzierbarkeit von behandelten Unterrichtsstoffen.

Diese Untersuchungen sprengten indessen den Rahmen des psychologischen Experiments und waren weit mehr von erziehungswissenschaftlichem Interesse getragen. Immerhin bedeuten sie in der methodischen Vervollkommenung gegenüber den geradezu primitiven Untersuchungen der Zwanziger-Jahre einen großen Fortschritt. Mit Hilfe der so gewonnenen Ergebnisse ließen sich auch die Fragen des methodisch richtigen Filmeinsatzes leichter beantworten.

Methodische Fragen des Filmeinsatzes

Mit den speziellen Problemen des methodisch richtigen Filmeinsatzes befaßte sich außer den im allgemein-pädagogischen Teil erwähnten Persönlichkeiten besonders Prof. Dr. Ammann.

Er empfahl, vor Einsatz eines Filmes sich folgende 3 Fragen vorzulegen:

1. Eignet sich der Film zur rein optischen Erfassung durch die Schüler?
2. Soll der Filmablauf durch erklärende Worte des Lehrers erläutert werden?
3. Ist eine schrittweise Erarbeitung, bei der der Film nur Stück um Stück abläuft und zwischendurch besprochen wird, angebracht? *)

Im Gegensatz zu Caselmann, Copei, Reichwein, Schmid u.a., die diese Fragen prinzipiell zu lösen versuchten, beschäftigte sich Ammann deshalb so ausführlich mit ihnen, weil er eine Normalmethode anstrebte, Faustregeln zu entwickeln suchte, die der breiten Masse der Lehrerschaft immer zur Hand waren und einen vernünftigen Gebrauch des Films im Unterricht gewährleisteten.

Er schlug vor, die erste Filmvorführung möglichst ohne Unterbrechung und ohne viel Worte ablaufen zu lassen, die mündliche Er-

*) Prof. Dr. Ammann, "Lichtbild und Film in Unterricht und Volksbildung", München 1936, S. 206.

klärung anzuschließen und dann den Film noch ein zweites Mal zu betrachten.

Erst danach schien ihm die zweite, stückweise zu erarbeitende Filmvorführung angebracht, da ja die Spannung für den Gesamtablauf nachgelassen, das sachliche Interesse aber zugenommen hätte. Entschieden wandte sich Ammann gegen die Form des Filmvortrages, weil sie dem Kulturfilm des Lichtspieltheaters entnommen sei und durch die gleichzeitige Inanspruchnahme von Auge und Ohr viel rascher zur Ermüdung führe. *)

Er gibt jedoch auch die Möglichkeit eines gegenüber der Normalmethode umgekehrten Vorgehens zu. So bei technischen Filmen, bei denen der nachfolgende Vorgang nur dann verständlich wird, wenn der vorausgegangene ganz begriffen ist. Hier empfehle sich die schrittweise Erarbeitung, die allerdings durch die anschließend erfolgende ununterbrochene Filmvorführung abgeschlossen werden solle, damit der Film als Ganzes verstanden werde. Das zweckmäßigste Verfahren sieht nach ihm folgendermaßen aus: Zunächst soll der Lehrer seinen Lehrplan mit entsprechender Disposition der Anschauungsmittel aufstellen und danach die Lehrstoffverteilung auf die Unterrichtsstunden vornehmen, wobei bereits die Beihefte der geplanten Filme durchgearbeitet werden zur Feststellung der Eignung. Auch für die rechtzeitige Bestellung der Filme und Vorführgeräte hat der Lehrer Sorge zu tragen. Nun schließt sich die Vorbesichtigung des Films am Tag vor dem Einsatz an, wobei das Beiheft noch einmal, aber jetzt gründlich, studiert wird. Daraus ergibt sich die Konzeption der Unterrichtsstunde mit klarer Zielsetzung. Am folgenden Tag kann der Unterricht durchgeführt werden. Nach der Anknüpfung an die vorher im Unterricht erarbeiteten sachlichen Gehalte, schließt sich die Überleitung zum Filmthema an, die zur Vorbereitung mit Hilfe des Lehrgespräches wird, wobei ggf. jetzt schon erste Veranschauligungsmittel, wie Lichtbilder, Modelle oder ähnliches verwendet werden können. Die Vorführung des Films erfolgt nun entsprechend seiner Eigenart mit oder ohne Erklärung. Durch die Nacharbeit im Lehrgespräch werden Einzelheiten erweitert und vertieft, Vergleiche angestellt und Querverbindungen gezogen sowie der Film nach sachlichen, pädagogischen und ästhetischen Gesichtspunkten ausgewertet; jetzt schließt sich die zweite Vorführung an, nach der die schriftliche Festlegung des erreichten Zieles durchgeführt wird.

*) Prof. Dr. Ammann, "Die Eingliederung des Unterrichtsfilms in den planmäßigen Unterricht", Stuttgart u. Berlin, 1938, S. 11.

Zur vollen Abrundung empfiehlt Ammann für die Nacharbeit Gestaltungsübungen in der Form von Aufsätzen, Zeichnungen u.ä. *)

Da die außergewöhnlich hohen Anforderungen, die Copei und Reichwein an die Arbeit mit dem Unterrichtsfilm stellten, von der Masse der Lehrerschaft niemals erreicht werden konnten - sie forderten ja den pädagogischen und methodischen Künstler - waren die handfesteren Regeln Ammanns von weit größerer Wirkung im praktischen Schulbetrieb, als die Idealforderungen seiner Kollegen. Um aber die Möglichkeiten des Schulfilmes überhaupt in den äußersten Grenzen aufzuzeigen, bleiben die Bemühungen der anderen als idealtypische Forderung auch heute noch in voller Geltung. Sie stellen den wertvollsten Beitrag dar, der zur Idee des Schulfilms geleistet worden ist und führen die grundlegenden Gedanken Belstler und Lampes in einer glücklichen Synthese zu den letzten Konsequenzen fort.

Die methodischen Probleme der einzelnen Unterrichtsfächer

Der Filmeinsatz in der Grundschule war in den ersten Jahren der Reichsanstalt sehr umstritten. Wie behutsam der Filmunterricht nach unten ausgeweitet worden ist, ergibt sich schon daraus, daß die gesamten staatspolitischen Filmveranstaltungen für die Grundschule verboten waren und auch die übrigen Filme häufig erst von der Mittelstufe an freigegeben waren. Bekannte Psychologen und Pädagogen arbeiteten im Auftrage der RfU zur Feststellung der Eignung von Filmen in den unteren Klassen. Die wissenschaftlichen Probleme wurden dabei von Prof. Dr. Maria Koch und Prof. Dr. Hildegard Hetzer, die pädagogischen von Fridolin Schmid und Prof. Dr. A. Reichwein besonders gefördert.

Da für die Grundschule das wesentliche Fach die Heimatkunde ist, scheint es auf den ersten Blick nur wenig Möglichkeiten für den Filmeinsatz zu geben; denn die Heimat soll von den Kindern erwandert, Erfahrung und Erlebnis sollen unmittelbar in der Auseinandersetzung mit der Umwelt zugänglich gemacht werden. Dennoch vermag auch der Film in bestimmte Bereiche der Grundschule erlebnistragend oder anschauungsvermittelnd zu treten. Der Film soll als Bildungsmittel dem Stadtlehrer Themen aus dem bürgerlichen Lebenskreis, dem Landlehrer solche aus dem Großstadtleben nahebringen. Darüber hinaus können auch Märchenfilme und Themen zur Körpererziehung für die Lebensführung des Grundschulkindes bedeutsam werden.

*) Prof. Dr. Ammann, a.a.O., Seite 7.

Die wichtigste Gruppe von Filmen bleibt jedoch die heimatkundliche, die von F. Schmid in mehrere Unterabteilungen gegliedert wird. Von diesen sind die bedeutendsten:

1. Filme über den Menschen im Landschaftsraum der Heimat,
2. Tierfilme,
3. Erdkundliche Grundschulfilme.*)

Während die ersten beiden Gruppen vor allem eine stark~~e~~ gemüthafte Bildung vermitteln, besitzen die erdkundlichen Grundschulfilme mehr wissensfördernden Charakter.

Die zweite und am heftigsten umstrittene Filmart für die Grundschule war damals der Märchenfilm, der auch heute noch lebhaft diskutiert wird. Selbst die Stellungnahme von F. Schmid beweist eine gewisse Unsicherheit. Diese ging allerdings weniger auf die Probleme der Gestaltung von Märchenfilmen zurück, als auf Fragen des methodischen Einsatzes. F. Schmid befürwortete nämlich den künstlerisch und erzieherisch wertvollen Märchenfilm in der Grundschule **) mit dem Hinweis, daß viele Lehrer durch ihn überhaupt erst veranlaßt wurden, in die magische Welt des Märchens einzutreten und manche nur durch den Film sich zur rechten Erzählerstimmung bringen ließen. Auch die weniger phantasiebegabten Kinder würden durch den Film eine außerordentlich starke Steigerung der Erlebniswirkung der Märchen-erzählung erfahren. F. Schmid warnte jedoch eindringlich davor, Märchenfilme ohne gründliche und äußerst kritische Prüfung auf die Filmeignung des Stoffes herzustellen. Er wendete sich auch dagegen, grausame Szenen zu verfilmen.

Auch Adolf Reichwein befaßte sich eingehend mit den Fragen des Märchenfilms. Für ihn war das Märchen zunächst ein Wortkunstwerk, wobei die Worte von so starkem eigenen Leben sind, daß erst im Klang-leib, in Ausgesprochenwerden, sich ihre Wirkung voll entfaltet. Weil das Märchen unmittelbar und auf fast naturhafte Weise ohne Umschweif zum Einzelnen spreche, dringe es leicht in tiefere und vorrationale Schichten ein. Weiter gehöre es zum Wesen des Märchens, in "offener Form" dargeboten zu werden. Daher sollen Märchen nicht vorgelesen, sondern erzählt werden. Wie soll aber der Film dieses lebendig feine und offene Wesen des Märchens überhaupt fassen? Ausführlich nimmt Reichwein hierzu Stellung. ***)

+) F. Schmid, "Unterrichtsfilme für die Grundschule" in 'Film und Bild', 2.Jahrgang, Nr.10, Okt.1936, S.317-321

**) F. Schmid, a.a.O., Seite 318

***) A. Reichwein, "Märchen und Film" in 'Film und Bild', 2.Jahrgang, Nr.10, Okt.1936, S.322-323

Zunächst stellt er fest, ein Märchenfilm könne weder Ersatz für die Märchenerzählung sein, noch dürfe er diese jemals ablösen. Da das Märchen in der Welt des Magisch-Mythischen beheimatet ist, wäre eine Verfilmung von Märchenthemata in einer realen Welt mit lebendigen Menschen nicht zu vertreten. Sie sei innerlich unmöglich. Um eine adäquate Form zu finden, müsse hinter die Grenzen der Realität in die Bereiche des Symbolischen und Gleichnishaften sowie des Typischen gegangen werden. Film dürfe nicht Kopie der Wirklichkeit sein, sondern habe Spielraum zur Ausdeutung offener Formen zu lassen. Dabei komme dem Film zu statten, daß bei ihm jedes neue Ereignis unerwartet und plötzlich auf trete, wodurch sich das Dramatische des Ablaufes bis zum äußersten steigern lasse und so das Miterleben der Kinder bis zur Grenze des Möglichen geführt werde. Durch die Beachtung der offenen Form, durch die Typisierung der handelnden Figuren und den märchenhaften Charakter der dargestellten Umwelt läßt sich, nach der Ansicht Reichweins, zusammen mit einem künstlerisch gekonnten Schnitt, der dem Wesen des Märchens entspricht, das Traumhaft-Unwirkliche mit der vorwärtsdrängenden Dynamik verbinden und so die Welt des Märchens auch im Film einfangen.

Aus praktischer Erfahrung mit dem Film "Von einem, der auszog, das Fürchten zu lernen" konnte sich Reichwein von der Richtigkeit dieser These überzeugen. Die kindliche Phantasie war nach Vorführung dieses Streifens weit mehr angeregt, als dies beim einfachen Erzählen von Märchen der Fall gewesen war. Wörtlich sagte Reichwein zu den Einwänden gegen diesen Film: *)

" Es soll gegen den Märchenfilm vom Gruseln eingewendet worden sein, daß die gezeigten Grausamkeiten das kindliche Gemüt erschrecken und gefährdeten. Diese Befürchtung widerspricht meiner Erfahrung. Wer den Einwand macht, übersieht, daß das Kind nie einen einzelnen Wessenzug am Ereignis gesondert erlebt, sondern daß jede Tat als Ganzes auf sein Gemüt wirkt, also nicht nur das Grausame, sondern auch der Erfolg der Tat, die Meisterung der Gefahr, das Können. Das Positive und Erhebende übertönt das, was allein genommen vielleicht niederdrückend wirken könnte..."

Auch Hildegard Hetzer setzte sich mit den Fragen des Märchenfilms auseinander.**) Sie war gleich Schmid und Reichwein der Meinung, daß der Märchenfilm die Erzählung keinesfalls verdrängen, wohl aber ergänzen dürfe.

Nach Hildegard Hetzer soll der Märchenfilm " den Kindern dazu helfen, die Worte der Märchenerzählung nicht als leere Worte hinzunehmen, sondern ihnen die Möglichkeit zu geben, sich das Märchengeschehen in der

*) A. Reichwein, a.a.O., Seite 117

**) Prof. Dr. H. Hetzer, "Der Märchenfilm - ein Weg zur Vorstellungsbereicherung und Kunsterziehung" in "Film und 2. Jahrgang, Nr. 3, 1936, S. 84-88.

Vorstellung möglichst lebhaft zu vergegenwärtigen, lebhaft schauend durch die Bildfolge des Märchens zu wandern. " *)

Da die Phantasieleistungen des Kindes verhältnismäßig gering sind, wenn es darum geht, Neues zu gestalten, die Kinder aber außerordentliche Leistungen vollbringen im Steigern, im Vergrößern und Verkleinern, im Hinzufügen von Einzelheiten, in der Analogiebildung, besitzen der Film und auch das Bild tatsächlich eine Berechtigung, sofern diese Mittel die Bausteine für die Phantasie des Kindes heranschaffen. Hildegard Hetzer verweist auf diesen Tatbestand, indem sie Kinderurteile nach Besichtigung des Gruselfilms zitiert. **)

" Jetzt weiß ich erst, wie das gekommen ist, daß er mit den großen Katzen so schnell fertig geworden ist, " oder

" Nach dem Film merk ich erst, daß ich immer nur so gelesen habe und nicht alles gedacht dabei. Ich hab zu Hause nochmals das Märchen gelesen und jetzt alles gewußt, und da ist es viel schöner."

Und als ein Kind einige Zeit später eine Geschichte gedankenlos herleierte, forderte eine Mitschülerin es auf:

" So genau denken, wie das geht, wenn man weiß, wie es ist, wie es im Film war. " ***)

Offensichtlich hatte der Film der Phantasie das Material gegeben, mit dessen Hilfe die Kinder dann selbständig arbeiteten.

Auf ein bemerkenswertes Phänomen wies Hildegard Hetzer noch hin. Wiederholt hatte sie festgestellt, daß die Kinder kraft ihrer Phantasie diese Stummfilme durchaus akustisch erlebten. Die auftretenden Personen waren von den meisten Kindern redend wahrgenommen worden. Besonders reizvoll erwies sich das bei einem Jungen, der zwar die handelnden Menschen und Tiere sprechen hörte, vergeblich aber darauf gewartet hatte, auch die Trompeten zu vernehmen und darüber sehr traurig war. ***) Abschließend stellte Hildegard Hetzer gegenüber den Skeptikern fest: ****)

"Nicht im Märchenfilm liegt die Gefahr einer Schädigung der kindlichen Vorstellungskraft - dies ist der Haupteinwand, der wohl gerade gegen den Märchenfilm erhoben wird -, sondern in seiner unrichtigen Verwendung. "

Wiederholt äußerte sich auch Prof.Dr. Maria Koch zu den Fragen des Märchenfilms. In Übereinstimmung mit H. Hetzer, Reichwein und F. Schmid, kommt sie zu der Überzeugung, daß der Märchenfilm für die Grundschule wichtig sei. Allerdings will sie die Wiedergabe von Volksmärchen einschränken zu Gunsten von Filmen mit Märchencharakter über einfache handwerkliche Tätigkeiten. *****)

*) Hetzer, a.a.O., S.84 ; ***) Hetzer, a.a.O., S.86 ;

) Hetzer, a.a.O., S.85 ; ***) Hetzer, a.a.O., S.88.

*****) Prof.Dr. Maria Koch "Das Wertreich der Siebenjährigen", in 'Film und Bild'. 9.Jahrz..Heft 9/10. S.103-107

Au⁸ die vielfältige sonstige Literatur zu dem Problem des Märchenfilms kann hier aus Platzmangel nicht eingegangen werden, was auch deshalb zu vertreten ist, weil es sich meist um ästhetische, nicht aber pädagogische Probleme handelte und im übrigen die Artikel durch den Rahmen der eben erwähnten Arbeiten erheblich festgelegt waren.

Es darf als Verdienst der Reichsanstalt angesprochen werden, daß es ihr gelang, durch konstruktive Gestaltungsbeispiele von Grundschulfilmen sowohl auf dem Gebiet des heimatkundlich-handwerklichen wie auch auf dem des Märchenfilms einen wesentlichen Beitrag zum Einbau des Filmunterrichts in der Grundschule zu leisten und zudem die Diskussion über alle damit zusammenhängenden Fragen nachhaltig zu fördern. Bezweifelt werden muß allerdings auf Grund der vorgelegten Leistungen, ob das eigentliche Ziel, den Film erzieherisch wertvoll zu gestalten, voll erreicht wurde. Die Stärke der RWU-Filme liegt sicher mehr beim Pol der unterrichtlichen Wissensvermittlung. Lediglich die Diehl'schen Märchenfilme bilden hiervon eine Ausnahme. Sie erfreuten sich daher auch großer Beliebtheit und besaßen internationale Geltung.

Die Verwendung des Films im naturwissenschaftlichen Unterricht

Schon die erste Entwicklungsphase der Schulfilmbewegung hatte eine relativ ausführliche Erörterung des Filmeinsatzes im naturwissenschaftlichen, besonders im biologischen Unterricht ergeben. Wesentlich neue Gedanken konnten deshalb in der zweiten Phase nicht beigesteuert werden. Auch die dritte Epoche begnügte sich damit, die schon erarbeiteten Prinzipien auszubauen. Ihre eigentliche Leistung bestand darin, systematisch Filme für den naturwissenschaftlichen Unterricht zu schaffen. Trotzdem wurden auch theoretische Probleme erörtert.

Prof. Ammann erblickte den Wert biologischer Filme weniger in der Behandlung einzelner Tiere, als vielmehr in der Darbietung von Lebensausschnitten aus der heimatlichen und fremdländischen Tierwelt. Er hoffte, auf diese Art zugleich mit der Wissensvermittlung einen erziehlichen Vorgang zu verbinden und somit im tieferen Sinne biologisch zu bilden. *)

*) Prof. Dr. Ammann, "Der Halsbandregenpfeifer", in 'Film und Bild', 3. Jahrgang, Heft 1, Januar 1937, S. 4-8.

Prof. Hoffmann stimmte Ammann in dieser grundsätzlichen Haltung zu, wobei er ebenfalls die erzieherischen und besonders willensbildenden Einflüsse hervorhob. So schrieb er: *)

" Mimik, bildnerische Nachgestaltung, sprachliche Äußerungen usw. sind pädagogisch bedeutsame Züge im Filmserlebnis. Dieses gewinnt endlich starken erzieherischen Einfluß insofern, als es mit einprägsamen Leitbildsetzungen auch die Willensausrichtung steuert (besonders wichtig beim rassenpflegerischen Einsatz des Unterrichtsfilms!) und in der eigenartigen Stiftung einer gut zusammengehaltenen Betrachtergruppe, die Entfaltung von Kräften der Gemeinschaft mit neuen Mitteln unterstützt. "

Hier wird deutlich, daß sich gelegentlich auch andere als nur sachliche Töne in die sonst so streng pädagogisch gehaltenen Veröffentlichungen der Reichsanstalt mischten. Es dürfte sich bei Hoffmann nicht so sehr um eine Konzession an das herrschende Regime gehandelt haben, als vielmehr um seine Überzeugung als Naturwissenschaftler. Die von der Reichsanstalt hergestellten Filme auf biologischem Gebiet ließen trotz ihrer vorzüglichen und überaus sachlichen Gestaltung eine Verwendung in diesem Sinne zu. F 3 (Der Stichling und seine Brutpflege) ermöglichte es beispielsweise ohne weiteres, nach der erbbiologischen Seite ausgewertet zu werden. Ähnliches galt für F 4 (Entwicklung und Vermehrung der Erbse), F 27 (Die Verwandlung der Libelle), F 45 (Forellenzucht) u.a. Obwohl alle diese Filme sachlich so einwandfrei aufgebaut waren, daß sie heute noch sowohl in den westdeutschen wie auch in den Schulen der sogenannten DDR laufen, konnten sie, einseitig ausgewertet, im Sinne der herrschenden Rasse-Ideologie verwendet werden.

Auch Th. Preu setzte sich mit den methodischen Fragen biologischer Filme auseinander. Er kam dabei zur Einteilung von drei prinzipiell verschiedenen Filmformen.

1. Der Film als Methode wissenschaftlicher Forschung,
2. Der biologische Unterrichtsfilm,
3. Der biologische Kulturfilm. **)

Im Gegensatz zur herrschenden Meinung wollte Preu den biologischen Unterrichtsfilm speziell auf die Schulen beschränkt wissen und aus der Erwachsenenbildung ausklammern. Für diese empfahl er den Kultur-

*) Prof.Dr. A. Hoffmann "Der Film im biologischen Unterricht" in 'Film und Bild', 5.Jahrg.Nr.1,1939, S.6-7.

**) Dr. Th. Preu "Der biologische Film in Wissenschaft, Unterricht und Volksbildung", 'Film und Bild', 4.Jahrgang, Heft 9, 1938, S. 241-245.

film als ein selbständiges Belehrungs- und Erziehungsmittel der Öffentlichkeit, das keiner weiteren Erläuterung und Ergänzung bedürfe und umfassendere Probleme behandeln könne. Preu erkannte auch richtig, im Gegensatz etwa zu Gauger, daß der Kulturfilm durch die Einbeziehung von Naturgeräusch und Musik und die größere filmkünstlerische Freiheit viel eher zu einer kunstgemäßen Gestaltung fähig war, als der doch überwiegend streng dokumentarische und ausschließlich sachlich bestimmte biologische Unterrichtsfilm.

Besondere Verdienste um die Herstellung der biologischen Filme hatten sich Oberstudienrat Dr. Sahrhage, Prof.Dr. von Frisch und Prof.Dr. Kurt Noack erworben. Da sich ihre Publikationen aber vorwiegend mit dem Einsatz des Films im Hochschulunterricht befaßten, können sie hier übergangen werden. Ihre Filme jedoch stellen noch heute wertvolles Anschauungsmaterial für die allgemeinbildenden Schulen dar. Das gilt ebenso von den vererbungs-biologischen Themen Sahrhages, wie etwa von den vorzüglichen Lebensbildern der Bienen von Frisch.

Mit den Röntgenfilmen über das Verdauungssystem, die Herztätigkeit beim Menschen, seine Atmung sowie die Bewegungen verschiedener Gelenke beschritt die RWU einen weiteren neuen Weg zur Veranschaulichung von Lebensvorgängen.

Auch im mathematischen Unterricht wurden erste Versuche unternommen. Doch zeigte sich schon bald, daß dieses Fach mit seiner überwiegend begrifflichen Arbeit sich für den Einsatz von Schulfilmen nur wenig eignet. Es blieb daher bei einem Film, der die Entstehung einer Kurve zu veranschaulichen suchte. Prof. Greiner berichtete über die Entstehung und den Wert sowie die Zielsetzung dieses Filmes, ohne daß es ihm dabei gelungen wäre, die Notwendigkeit solcher Bemühungen nachzuweisen. *)

Ähnlich wie in der Mathematik lagen die Verhältnisse auch im Physik- und Chemie-Unterricht. Die Arbeitsschulbewegung hatte nach langen und heftigen Auseinandersetzungen erreicht, den Schulversuch und die Schülerübung sowohl für den Physik- wie auch für den Chemie-Unterricht an allen Schulen einzuführen. Darum stellten sich gerade

*) Prof.Dr. Greiner "Der erste mathematische Film der Reichsstelle", in 'Film und Bild', 2.Jahrgang, Nr.12, 1936, S. 380-382.

die besten Lehrer entschieden gegen die Einführung des Filmunterrichts in diesen Fächern. Sie fürchteten nämlich, die nach so schweren Kämpfen überwundene Kreidephysik und-Chemie könnten durch die Hintertür des Films wieder, wenn auch in veränderter Form, in die Schulstuben gelangen. Was die wahren Pädagogen am Film besonders beanstandeten, war seine Fähigkeit, Sachverhalte und Zusammenhänge leicht faßlich zu veranschaulichen und dadurch dem Schüler die so heilsame und notwendige Auseinandersetzung mit dem Stoff zu ersparen. Daher zeigten nahezu alle Veröffentlichungen, die sich mit dem Film im Physik- oder Chemie-Unterricht befaßten, eine äußerst zurückhaltende Einstellung zum Unterrichtsfilm.

Die amtlichen Bestimmungen zeigten hingegen die Möglichkeiten seines Einsatzes, aber auch seine Grenzen recht klar. So hieß es für die Hauptschule: *)

" Oft wird der Unterrichtsfilm die fehlenden Gelegenheiten zur Besichtigung von Betrieben ersetzen müssen. Er ist auch heranzuziehen, um Bewegungsvorgänge zu verdeutlichen, die auf andere Weise gar nicht oder nur schwer zu veranschaulichen sind. "

Für die Höheren Schulen war verfügt worden: **)

"...Stehbild und Film sollen als wertvolle Zusatzmittel planvoll in den chemischen Unterricht eingebaut werden..."

Und für den Physikunterricht: ***)

" Der Unterrichtsfilm ist an geeigneter Stelle als Helfer heranzuziehen. "

So blieben denn die von der RWU hergestellten Filme für den Chemieunterricht größtenteils auf die Anwendungsgebiete chemischer Vorgänge in der Industrie beschränkt. Die Filme über den "Hochofen", die "Thomasbirne", den "Kokillenguß", das "Walzen von Schienen und Blechen", die "Gewinnung von Schwefelsäure", "Vom Erz zur Schiene", "Zuckergewinnung" und viele andere beweisen dies.

Dagegen wurde im Physikunterricht neben der ausführlichen Wahrnehmung ähnlicher Anwendungsgebiete auch versucht, mit Hilfe des Trickfilms einen rein theoretischen Sachverhalt zu veranschaulichen. Drei Filme über die Elektronenröhre dienten dazu, die Berechtigung des Einsatzes von Filmen bei grundlegenden theoretischen Prozessen zu erproben. Wie die Erfahrung zeigte, war diesem Versuch Erfolg beschieden. Dabei hätte es die Reichsanstalt verhältnismäßig einfach gehabt, da in England und Amerika schon eine große Anzahl ähnlicher Filme praktisch eingesetzt wurden und die Lehrerschaft dort

*) "Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule", Berlin 1942, S. 51.

**) "Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule" Berlin 1938, S.167.

sehr gerne auf diese Mittel zurückgriff. Prof. Karl Hahn setzte sich mit der Frage der Verwendungs des Unterrichtsfilms im Physikunterricht sehr eingehend auseinander: *)

Nachdem Hahn die Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichtes skizziert hatte, zeigte er die Bedeutung des Experiments und überhaupt des arbeitsschulmäßigen Verfahrens auf. Doch erkannte er verhältnismäßig klar, in welchen Bereichen der Unterrichtsfilm berechtigt war. Als brauchbares Unterrichtsmittel sah er ihn dann an, wenn die Eigenart seines Wirkens in der Stärkung der Anschauung und Einsicht liege. Während der Unterrichtsversuch der Veranschaulichung grundlegender Erscheinungen und Gesetze diene, könne der Film immer dann helfend einspringen, wenn es gelte, die Brücke von der reinen Lehre zur Anwendung zu schlagen. In der Praxis draußen, in den Betrieben herrschten die Bewegungsvorgänge. Daher sei der Film das adäquate Mittel zu ihrer Wiedergabe. Wörtlich sagte Hahn: **)

" Von diesem Standpunkt aus betrachtet, ist der Unterrichtsfilm zweifellos ein wertvolles Unterrichtsmittel, das an der Stelle verwendet werden soll, wo es seiner Eigenart nach mehr bietet als die bisher verwendeten Lehrmittel. Aus darauf kommt es an, daß er richtig verwendet wird, daß er als Hilfsmittel des arbeitsunterrichtlich eingestellten Unterrichts dient und nicht dazu benutzt wird, oberflächliche Vielwisserei zu züchten und damit dem Wesen und Wert des physikalischen Unterrichts entgegenarbeitet. "

Diese Einstellung der Naturwissenschaftler zum Film hat sich auch heute nicht grundlegend gewandelt. Daher finden sich in deutschen Schulfilmarchiven nur wenige Filme, die grundsätzliche Abläufe und Vorgänge wiedergeben. Meistens werden nur die technischen und industriellen Auswertungsformen gezeigt. Eine solche Entwicklung kann als typisch deutsch angesprochen werden und hat ohne Zweifel auch ihre Schattenseiten. In Amerika, England und Rußland werden nämlich im Physik- und Chemie-Unterricht aller Schularten die verschiedensten Themen filmisch dargeboten, sei es nun zur Einführung, oder sei es zur Zusammenfassung eines behandelten Sachverhaltes. Die Erfahrungen werden als sehr positiv bezeichnet und die Unterrichtserfolge allgemein gelobt. Dabei hat sich gerade in England die Form des exemplarischen Unterrichts, in dem ein Schlüsselproblem

*) Prof.Dr. K. Hahn "Der Unterrichtsfilm als Lehrmittel in der Physik" in 'Film und Bild', 3.Jahrgang, Nr. 1, 1937, S.10-17.

**) K.Hahn, a.a.O.. S.11.

arbeitsschulmäßig durchgeführt wird und weitere Analogieprobleme mit Hilfe des zeitsparenden Filmunterrichts behandelt werden, sehr bewährt. Es wäre wohl erwägenswert, den auch noch heute in Deutschland gültigen, auf die RWU zurückgehenden Standpunkt zu überprüfen.

Der geographische Film

Außer der Grundschule wurde in der Reichsanstalt kein Thema so ausführlich diskutiert, wie die Frage nach dem geographischen Film. Die wesentlichsten Beiträge zu diesem ganzen Problemkreis leistete F. Schmid. In einem grundlegenden Artikel setzte er sich mit den geographischen Unterrichtsfilmen auseinander.*)

Da der geographische Film seine Inhalte dem Bewegten und Lebendigen des Raumes entnimmt, weist er eine außerordentlich große thematische Breite auf. Reine Naturerscheinungen gehören ebenso dazu, wie das menschliche Leben und sein bewegender und verändernder Einfluß auf die Tier- und Pflanzenwelt sowie auf die Landschaft. Daher unterteilt F. Schmid die geographischen Unterrichtsfilme in zwei Hauptgruppen, nämlich **)

- " 1. Reine Naturerscheinungen,
- 2. Menschliches Leben und menschliche Arbeit in Verbindung mit Erde und Landschaft. "

Da die zweite Gruppe für die filmische Gestaltung eine weit größere Rolle spielt als die erste, teilt sie F. Schmid weiter unter ***) in:

- " 1. Bodenkultur, Pflanzenbau und Viehzucht;
- 2. Werkgestaltung;
- 3. Verkehr und Warenaustausch;
- 4. Gewinnung von Erdschätzen;
- 5. Arbeit in landschaftsgebundenen Berufen;
- 6. Erforschung der Erde;
- 7. Rasse- und völkerkundlich besonders aufschlußreiche Lebensäußerungen. "

Zu der ersten Hauptgruppe zählt Schmid das Wasser in seinen verschiedenen Aggregatzuständen (Quelle, Sturzbach, Klamme, Wasserfall, Hochwasser, Eisgang, Ebbe, Flut, Brandung, Wolken, Regen, Hagel, Schnee und Gletscher) sowie Äußerungen der bewegten Lufthülle und der vulkanischen Kräfte aller Art. Auch die Wirkung von Wasser, Wärme und Kälte in der Erosion und Verwitterung zählt er noch zu dieser Gruppe,

*) F. Schmid "Geographische Unterrichtsfilme", in 'Film und Bild', 3. Jahrgang, Nr. 3, März 1937, S. 57-64.

**) F. Schmid, a.a.O., S. 58.

die weiter ergänzt werden kann durch die Bewegung der Erde und der Gestirne, die Entstehung von Tag und Nacht. (Mit den Problemen der Sachtrickdarstellung hatte sich besonders eindringlich Prof. Wurm von der Universität Würzburg befaßt.)*)

Mit einer Fülle von Beispielen und Anregungen erläuterte F. Schmid die filmischen Möglichkeiten in den einzelnen Untergruppen. Eindringlich warnte er vor geographischen Übersichtsfilmen. Weder eine Landschaft noch fremdes Volkstum seien als Ganzes im Film zu erfassen, vielmehr müsse sich die Filmplanung individuellen Erscheinungen, sofern sie typisch seien, zuwenden. Daher seien Kurzfilme mit typischen Ausschnitten aus dem Alltag, etwa einer chinesischen Bauernfamilie oder eines Straßenhändlers in Peking, einem Übersichtsfilm über ganz China vorzuziehen. Als größte Schwierigkeit bezeichnete Schmid die Verwirklichung eines einheitlichen und in sich geschlossenen Handlungsablaufes. Dieser sei aber notwendig und müsse sich sogar gewissen dramaturgischen Regeln anpassen. Die Handlung solle aus einer Art Ruhelage anheben, zu einem Höhepunkt aufsteigen und in einen befriedigenden Abschluß einmünden. Dennoch solle sie sich natürlich und organisch entwickeln und unbedingt sachlich wahrhaftig bleiben.

Zum volkskundlichen Problem des geographischen Filmes äußerte sich Prof. Reichwein **). Ausgehend von Riehls "Naturgeschichte des Deutschen Volkes" entwickelte er seine Gedanken zu diesem Problem. Nach Reichwein fällt der Volkskunde vor allen anderen Unterrichtsvorhaben die Aufgabe zu, die Brücke zu schlagen zwischen dem vergangenen Leben des Volkes und der aufgegebenen Gegenwart, so daß sie gleichermaßen der Geschichte wie der Gegenwartskunde verhaftet sei. Volkskunde muß nach ihm mit dem Erwandern der Heimat beginnen. Der Film setzt dort ein, wo die Möglichkeit des Wanderns aufhört. Reichwein teilt ihn in vier Gruppen ein: ***)

- " 1. Formen der Arbeit, als Zeugnisse des geschichtsgebundenen Menschen;
2. Lebendige Volkskunst, als Ausdruck bodenständigen Kunstsinns;
3. Volkshafte Dichtung, das Märchen ins Bild gebannt;
4. Volkskundliche Forschung, als Weg zu den früheren Quellen. "

*) Prof. Dr. A. Wurm "Das Werden der Landschaft im Film" in 'Film und Bild', 3. Jahrgang, Nr. 4, April 1937, S. 10-105.

**) Prof. Dr. A. Reichwein, "Volkskunde - Film - Landschule" in 'Film und Bild', 2. Jahrgang, Nr. 3, März 1936, S. 75-81.

***) A. Reichwein, a.a.O., S. 77.

Dabei möchte Reichwein den Film erst dann verwendet wissen, wenn sich jedes Kind innerhalb und außerhalb der Schule schon einen gehörigen Schatz von Anschauungen gesammelt hat. Diese werden durch den Einsatz von Filmen erweitert und geklärt, in ihre ursächlichen Zusammenhänge gestellt, die Abhängigkeit von Landschaft, Bodenschätzen und Rasse aufgezeigt. Besonders die Welt des Handwerks, des Gewerbes und der Industrie in ihrer Abhängigkeit und landschaftlichen Verschiedenheit seien für die filmische Darstellung besonders geeignet. In einem weiteren Artikel zeigt Reichwein die volkswissenschaftlichen Wurzeln der Handwerksfilme der RWU auf. *) Da Volkswissenschaft Wiedergabe vom schaffenden und gestaltenden Volksleben sei, müsse Geschichte als eine Vorstufe des in Zukunft zu Erfüllenden verstanden werden, das gerade mit Hilfe der Volkswissenschaft zu einem rechten Verstehen der Gegenwart führe und mithelfe, die Zukunft als lebendige Fortführung des Überlieferten vorzubereiten. In dieser Sicht sind die Handwerksfilme der RWU für Reichwein mehr als nur Darstellung eines Gewesenen oder Seienden. Sie tragen für ihn Modellcharakter, werden, unterrichtlich gut ausgewertet, zum beispielhaften Fall aller, von Zeit und geschichtlichen Epochen unabhängigen, gestalterischen Arbeit. Nicht wegen seiner gegenwartsbedingten Werte, sondern wegen seiner zeitlosen, ja sittlichen Werte soll diese Filmart im Letzten unterrichtlich ausgewertet werden.

Als Sonderproblem des geographischen Films wurde von der RWU der Landschaftsfilm gepflegt. Auch hier ist es das besondere Verdienst von F. Schmid, die theoretischen Grundlagen für die Arbeit an diesem Filmtyp geschaffen zu haben. In einem Artikel legte er seine Ergebnisse vor. **) Schmid bezeichnete den Landschaftsfilm als eine Filmform, bei deren Gestaltung sich die Synthese zwischen wissenschaftlichem und künstlerischem Bereich nahtlos vollziehen muß. Er unterschied folgende Haupttypen des Landschaftsfilms: ***)

1. den raumkundlichen Landschaftsfilm, der den Beschauer mit einer fast an die Erlebniskraft einer Wanderung heranreichenden Stärke anspricht und in das Wesen der Landschaft einführt;
2. den lebenskundlichen Landschaftsfilm, in dem die Landschaft gleichsam nur den Hintergrund bildet, der handelnde Mensch dagegen in seiner stammesmäßigen, völkischen oder rassischen Besonderheit im Mittelpunkt steht;

*) A. Reichwein "Handwerksfilme der RWU volkswissenschaftlich gesehen" in 'Film und Bild', 9. Jahrg., Heft 3/4, April 1943, S. 40-44

**) F. Schmid "Über den Landschaftsfilm" in 'Film und Bild', 6. Jahrg., Heft 10, 1940, S. 131-134,

***) F. Schmid, a.a.O., S. 131-133.

3. der gemischte raum- und lebenskundliche Landschaftsfilm.

Dieser Filmtyp bietet von der Gestaltung her die größten Schwierigkeiten, da es bei ihm darum geht, das Spannungsverhältnis zwischen Mensch und Landschaft bildmäÙig göltig zu formen.

Wörtlich schreibt Schmid zur Herstellung von Landschaftsfilmen: *)

" Der gute Landschaftsfilm muß dem Herzen, der Vision der Ganzheitschau, dem Erlebnis entspringen. Alles Einzelne wird da im Zusammenhang mit dem Ganzen gesehen und gestaltet. Bis schließlich eines Tages der Bauplan für einen aus wesenhafter Ganheitsschau geborenen und in den Teilen fest zum Ganzen verfügt Landschaftsfilm ausgereift ist. Dieser im Stoffe klar beschränkte, auf das Schöne und Wesentliche ausgerichtete Plan weist den eindeutigen Weg für die Aufnahmearbeiten. "

Über die besonderen filmischen Formen des Landschaftsfilms handelte ein Aufsatz von Dr. Mohaupt **), in dem er die landschaftseigene Dynamik durch besondere filmische Methoden, wie Zeitraffereffekt, Beleuchtungsveränderung u.ä., zu unterstreichen und hervorzuheben trachtete. Dabei stellte er die Forderung auf, daß die dynamischen Akzente aus pädagogischen und künstlerischen Gründen auf dem Vordergrund der Einstellung liegen müssen.

Auch über den Typus des geographischen Städtefilms legte F. Schmid eine wertvolle Untersuchung vor ***).

Einleitend stellte Schmid in seinem Aufsatz fest:

" Während der Krieg schwere Wunden in das Antlitz unserer Städte schlägt, wächst in uns mit der leidvollen Liebe zu diesen Städten die Erkenntnis ihrer einmaligen geschichtlichen, kulturellen und geistigen Werte , . . Wir möchten die Möglichkeiten des Films ausschöpfen, um unsere Jugend zu dem Wesen und den Werten unserer deutschen Städte hinführen und um fremde Städte als Ausdrucksform andersvölkischen Lebens und Wesens erkennen zu lassen. "

Da auch der Städtefilm wie jeder geographische, ja überhaupt jeder Unterrichtsfilm unter einer bestimmenden Leitidee stehen muß, unterschied F. Schmid 5 Haupttypen:

1. Den stadtgeschichtlichen Film;
2. den kunstgeschichtlichen Städtefilm;
3. den siedlungsgeographischen Städtefilm, dessen Inhalt das Kräftespiel zwischen Mensch und Natur bei der Gestaltung und Ausprägung der Stadtlandschaft bildet;
4. den wirtschaftsgeographischen Städtefilm und
5. den kulturkundlichen Städtefilm.

*) F. Schmid, a.a.O., S. 134;

**) Dr. W. Mohaupt "Naturaufnahmen mit landschaftseigener Dynamik als pädagogisch-künstlerische Gestaltungsaufgabe" in 'Film und Bild' 6. Jahrgang, Heft 10, Oktober 1940, S. 135-138;

***) F. Schmid "Der Städtefilm", in 'Film und Bild', 10. Jahrgang, Heft 1/2, 1944: S. 1-8.

Dabei forderte F. Schmid, denjenigen Typ zu betonen, der dem Wesen der Stadt am meisten entspricht und die anderen Formen nur zur Abrundung anklingen zu lassen.

Die Entwicklungsarbeit für den geographischen Film ³theoretisch war damit ausgezeichnet fundiert und hatte zum ersten Mal seit den methodischen Erörterungen des Filmeinsatzes in diesem Fach vor den ersten Weltkrieg eine maßgebliche Ausweitung erfahren. Die von der RWU herausgebrachten Filme für die Erdkunde zeigten denn auch alle Merkmale einer sorgfältigen Planungsarbeit und berücksichtigten weitgehend die eben erwähnten theoretischen Forderungen.

Schon die ersten geographischen Filme zeigten eine klare Leitidee und eine weitgehende Berücksichtigung des dynamischen Elements (F 14 Hochseefischerei, F 15 Holzflößerei, F 16 Plantagenarbeit in Afrika, F 23 Holzarbeit im Winter in den bayerischen Bergen, F 35 Bärenjagd in den Karpaten, F 75 Wolken in Bewegung usw.)

Besonders bemerkenswert an der Arbeit der RWU auf dem Gebiet des geographischen Films ist die starke Berücksichtigung anthropogeographischer Gesichtspunkte, die sich schon aus den Filmtiteln, weit mehr aber noch aus der Gestaltung zeigt. So wie für die Grundschule völlig neue Filmformen erarbeitet wurden, so leistete die RWU auch auf dem Gebiet des geographischen Films bahnbrechende Arbeit, die als wesentliche Grundlage für die Gestaltung von erdkundlichen Filmen auch heute noch betrachtet werden darf, wenngleich durch die fast ausschließliche Verwendung des Tonfilms in diesem Sektor umfassendere Gestaltungsgrundsätze notwendig sind.

Auch auf dem Gebiet des Sportfilms bemühte sich die Reichsanstalt, durch die Produktion von Unterrichtsfilmen anregend zu wirken. Die methodischen Ansätze dieser Filme ermöglichten zumindestens eine Diskussion über die Zweckmäßigkeit eines solchen Verfahrens. Für die Gestaltung hatten sich folgende Grundsätze ergeben: *)

Die Filme sollen nach Möglichkeit nur vorbildliche Leistungen zeigen. Schlechte oder falsche Ausführungen werden durch Einschaltung eines Zwischentitels angekündigt. Jeder gezeigte Fehler wird nach Möglichkeit in der gleichen Sequenz und bei unveränderter Einstellung korrigiert, indem z.B. der Sportlehrer hinzutritt und die

*) V. Schreiber "Zur Gestaltung der Sportfilme", in 'Film und Bild', 4. Jahrgang, Nr. 6, 1938, S. 159-161.

fehlerhafte Ausführung verbessert. *)

Die von der Reichsanstalt hergestellten Sportfilme gingen allerdings von einem elementenhaften Ansatz aus. Während F 139 (Kugelstoßen), F 166 (Weitsprung) und ähnliche Leichtathletikfilme sowie F 167 (Schwimmen) und F 226 (Körpererziehung in der Schule: Sechszehnjährige) einen relativ hohen Instruktionswert besaßen, blieb die ganze Serie der Boxfilme äußerst unlebendig. Vergeblich hatte sich E. Schäfer um eine von ganzheitlicher Schau geprägte Form bemüht. Die reine Lehrabsicht der Fachberater setzte sich damals durch. Trotzdem bleibt es ein Verdienst der RWU, auch das Gebiet der Leibeserziehung in die Filmplanungsarbeit einbezogen zu haben.

Obwohl die Reichsanstalt keine spezifischen Unterrichtsfilme für den fremdsprachlichen Unterricht herstellte, wurden die schon in der zweiten Entwicklungsphase der Schulfilmbewegung angestellten Versuche erneut aufgenommen. Einen bemerkenswerten Beitrag hierzu leistete Dr. Freisburger **). Nach ihm sollte der Film andere Methoden zur Erlernung der Sprache nicht verdrängen, sondern nur ergänzen und zum unmittelbaren Sprechen anregen. Freisburger empfand es als Mangel, daß die von ihm verwendeten volkshundlichen Filme aus Deutschland stammten und empfahl dringend, im Austausch mit englischen und französischen Unterrichtsfilmen über volkshundliche Themen das für den Fremdsprachenunterricht entsprechende Material zu besorgen. Wenngleich diese Anregungen prinzipiell nicht über jene der vorangegangenen Epoche hinausreichten, so stellten sie doch durch die ausführliche methodische Begründung und Bewährung in umfangreichen Versuchen eine Fortsetzung dar.

Ganz grundlegende Arbeit leistete die RWU hingegen auf dem Gebiet des historischen Films. Eugen Schäfer, der dafür zuständige Referent, schuf mit dem sogenannten Dokumentarfilm einen für die Schularbeit völlig neuen Typ.

Geschichtsfilme bestanden bis dahin entweder aus der Wiedergabe historischer Ereignisse durch Schauspieler in Spielfilmanier oder es wurden dynamische Zeichentrickdarstellungen gewählt. Die Wissenschaft arbeitete vereinzelt mit kurzen Filmdokumenten, die ein einmaliges historisches Ereignis darstellen; doch sind sie für die Schulen

*) W. Schreiber, a.a.O., Seite 161.

**) Dr. Walther Freisburger, "Filmeinsatz im fremdsprachlichen Unterricht" in 'Film und Bild', 4. Jahrg. Nr. 12, Dez. 1938, S. 330-33

unbrauchbar, da sie der ausführlichen Interpretation bedürfen und die Schüler die dahinterstehenden sachlichen Probleme ohnehin nicht kennen.

Schäfer begann nun damit, dokumentarisches Material vor allem aus dem ersten Weltkrieg zu sammeln und zu Filmen zusammenzustellen, die unter einer Leitidee, wie z.B. "Ein Kampftag an der Westfront" standen. Er beachtete gewisse dramaturgische Grundregeln bei der Folge und beim Schnitt der einzelnen Sequenzen. Dadurch gelang ihm eine außerordentlich wertvolle Synthese. Seine Filme blieben historisch unanfechtbare Dokumente in einer zugleich interessanten, spannenden und belehrenden Form. In mehreren Veröffentlichungen erörterte er die damit zusammenhängenden Probleme ausführlich *). Dabei gab er dem dokumentarischen Film vor allen anderen den Vorzug, weil er die geschichtlichen Vorgänge im Augenblick ihres Geschehens festhält und damit den Zuschauer zum Zeugen des Ereignisses werden läßt. Als für den Unterrichtsfilm ebenfalls geeignet bezeichnet Schäfer Ausgrabungsfilme, da auch ihnen ein gewisser dokumentarischer Wert zukomme. Für die Instruktion brauchbar hält er den geschichtlichen Sachtrick- und den dynamischen Kartentrickfilm, während er den biographischen und Querschnittsfilm nur als Tonfilm gelten läßt. Sehr skeptisch zeigt sich Schäfer gegenüber dem historischen Spielfilm.

Bei den Filmen der RWU, die unter Schäfers Leitung entstanden sind, finden sich die wichtigsten Stilformen vertreten.

Als reine Dokumentarfilme dürfen F 204 "Ein Kampftag an der Westfront", F 206 "Deutsches U-Boot auf Kaperfahrt", F 207 "Landung auf Ösel 1917" gelten. Später kamen noch die Filme "Kriegsflieger an der Westfront" und "Seekrieg 1914-1918" hinzu.

Auch die Sonderform des dokumentarischen Ausgrabungsfilms war von der RWU trotz gewisser pädagogischer Bedenken in zwei Beispielen ausgeliefert worden ("Zeugen deutscher Vorzeit" und "Ausgrabungen aus der Steinzeit"). Die Berechtigung dieser Filme liegt allein

*) Eugen Schäfer, "Zur Gestaltung der ersten dokumentarischen Weltkriegsfilme der RfdU" in "Film und Bild", 6. Jahrg., Heft 1, S. 3-6.

E. Schäfer, "Darstellung der Geschichte im Unterrichtsfilm" in "Film und Bild", 9. Jahrg., Heft 5/6, S. 56-69.

E. Schäfer, "Vom Quellenwert des dokumentarischen Geschichtsfilms" in "Film und Bild", 9. Jahrg., Heft 11/12, S. 118-123.

schon im Sichtbarmachen der sorgfältigen und behutsamen Arbeit der Vorgeschichtsforscher. Durch solche Filme bekommen die Schüler erstmalig einen Begriff von den außergewöhnlichen Schwierigkeiten, mit denen der Vor- und Frühgeschichtler zu kämpfen hat. Obwohl die Filme erfahrungsgemäß ohne sehr gründliche Vorbereitung keine starke Wirkung auf die Schüler ausüben, sind sie dennoch geeignet, bei manchem den fremdartigen Reiz des Historischen auszulösen.

Auch zum Problem des Sach- und Kartentrickfilms lieferte die RWU Beiträge. Von sämtlichen historischen Filmen hält das in Puppentrickmanier gestaltete Thema "Erstürmung einer mittelalterlichen Stadt" in der Auslieferungszahl der Kopien die Spitze. Mit größtem Fleiß und unter Heranziehung eines umfangreichen Quellenmaterials wurde dieser sehr aufwendige Film hergestellt. Die wichtigsten Phasen der Belagerung und Erstürmung einer befestigten Stadt im Mittelalter werden darin mit allen Einzelheiten gezeigt. Vor Schülern, insbesondere Jungenklassen, löst die Vorführung dieses Streifens helle Begeisterung aus. Dennoch wurden aus Pädagogenkreisen Bedenken gegen seine Auslieferung erhoben, weil er, wenn auch nur an Puppen, die ganze Grausamkeit eines solchen Kampfes zeigt.

Auch einige Kartentrickfilme ließ die RWU zur Erprobung ihres unterrichtlichen Wertes herstellen (z.B. F 300 "Die Entwicklung des Römischen Imperiums"). Die Aufnahme dieses Films war unterschiedlich wobei jedoch die positiven Urteile dominierten.

Beim historischen Film versuchte die "Reichsanstalt" durch Erprobung verschiedener Formen die Wirkung, aber auch die Grenzen jeder einzelnen zu ermitteln, um so die gültigen Gestaltungsarten herauszufinden. Man darf ihr bescheinigen, daß dieser Versuch in jeder Hinsicht gelungen ist. In keinem Gebiet außer dem der Grundschule wurden so viele neue Wege beschritten wie beim historischen Film. Der Beitrag der RWU erwies sich gerade hier als überaus fruchtbar und zukunfts-trächtig.

Auch der Berufsschulfilm erfuhr in der "Reichsanstalt" große Förderung. In mehreren Artikeln äußerten sich Berufsschulpädagogen zu den besonderen Problemen der Planung und Gestaltung.

K. Fuhlbrügge befaßte sich schon früh mit den Fragen des Unterrichtsfilms in der Berufsschule ^{*}). Er beschränkte sich dabei nicht auf die gewerblichen, sondern nahm in seinen Beitrag auch kaufmännische und hauswirtschaftliche Berufsschulen auf. Dem Unterrichtsfilm wies er die Aufgabe zu, komplizierte Arbeitsvorgänge, die nur schwer von einer größeren Schülergruppe gleichzeitig gesehen werden können, zu veranschaulichen. Außerdem befürwortete er den Film zur Klärung von Vorgängen an und in Arbeitsmaschinen, die der Schüler zwar bedienen muß, deren Funktionen für den Beobachtenden aber unzugänglich sind. Als Beispiel führte er die Notwendigkeit eines Trickfilms über die Stichbildung der Nähmaschine für Schneiderlehrlinge an. Grundsätzlich sollte der Unterrichtsfilm keine Unterhaltung bieten, sondern ein besonders einprägsames und vielseitiges Anschauungsmittel sein, das bei gleicher Arbeitsintensität von Lehrer und Schülern den Wirkungsgrad der unterrichtlichen Tätigkeit erhöht.

H. Pricks setzte sich mit dem Film in der gewerblichen Berufsschule auseinander. Nach ihm sollte der Facharbeiter in der Werkstatt lernen, wie gefertigt wird, in der Berufsschule aber, warum ein Fertigungsvorgang in einer ganz bestimmten wirtschaftlich richtigen Weise abläuft. ^{**}) Aber auch nationalpolitische Themen gehörten nach ihm zum Aufgabenbereich der damaligen Berufsschule. Dabei sollten für die Auswahl der Filmstoffe allein die Lehrpläne gültig sein. Weil der Berufsschulunterricht das "Warum" des Fertigungsvorganges klarzumachen hatte, mußten die Filme solche Vorgänge veranschaulichen, die durch kein anderes Unterrichtsmittel gleichwertig oder besser dargestellt werden konnten. Wesentlich für die Frage, ob auch Herstellungsverfahren für Werkstoffe, Werkzeuge und Maschinen im Film gezeigt werden dürften, war das Berufsbild. Nur wenn sie zum Berufsbild gehörten oder zur Klärung von Fertigungsvorgängen erforderlich waren, sollten Filme darüber produziert werden.

^{*}) K. Fuhlbrügge, "Berufsschule und Unterrichtsfilm", in "Film und Bild", 2. Jahrg. Nr. 3, März 1936, Seite 72-75.

^{**}) H. Pricks, "Grundsätze der Planung fachkundlicher Filme für Gewerbliche Berufsschulen", in "Film und Bild", 3. Jahrg. Nr. 1, Januar 1937, S. 2.

Am gründlichsten setzte sich aber Gewerbeoberlehrer E. Pätisch mit den Fragen des Films in Berufs- und Fachschulen auseinander.

Wörtlich stellte er fest *):

"Der Unterrichtsfilm ist ein Lernmittel. Er soll Vorgänge veranschaulichen, die ohne ihn nicht ausreichend geklärt werden können. In den Berufsschulen werden das solche Vorgänge sein müssen, deren Behandlung der Lehrplan im Unterricht vorsieht..... Für die Planung von Unterrichtsfilmen werden deshalb nur die Stoffe in Frage kommen, die vom Lehrplan aus als notwendig zu rechtfertigen sind, während wünschenswerte Filmthemen vorerst keine Berücksichtigung finden können, insbesondere solche, die über den eigentlichen Unterrichtsstoff hinaus zur "Abrundung" des Wissens beitragen sollen. Der Unterrichtsfilm soll mit Hilfe leisten bei der gewissenhaften Erfüllung der Berufsanforderungen und der sorgfältigen Ausnutzung der beschränkten Unterrichtszeit."

Auch für die Fachschulen stellte Pätisch klare Richtlinien auf, die eindeutig die filmplanerischen Arbeiten auf die wesentlichen Ziele beschränkten. Dabei berücksichtigte er die verschiedensten Sonderarten, wie Ingenieurschulen, Bauschulen, Schiffsingenieur- und Seemaschinistenschulen, Textilschulen, Bergschulen, sonstige technische Fachschulen, Meisterschulen des Handwerks, Seefahrtsschulen, Frauenfachschulen und gewerbliche Fachschulen.

Entsprechend den eben dargestellten Grundsätzen wurden die Berufsschulfilme in der RWU produziert. Sie dienten ausnahmslos zur Veranschaulichung von Vorgängen, die in engstem Zusammenhang mit der Vermittlung von Grundfertigkeiten standen. Nur Themen von vordringlicher Bedeutung für die einzelnen Sparten der Berufsschulen wurden bearbeitet. Dabei galten für die Planung die gleichen strengen Grundsätze wie bei den allgemeinbildenden Schulen.

Damit hat die "Reichsanstalt" zum ersten Mal in der Geschichte der Schulfilmbewegung in planmäßiger Arbeit die Berufsschulen mit Filmen versorgt und Grundsätze zu ihrem methodisch richtigen Einsatz und zur besten unterrichtlichen Auswertung erarbeitet. In Anbetracht der großen Bedeutung der berufsbildenden Schulen muß diese Leistung als eine wesentliche Erweiterung und Vervollkommnung der gesamten Schulfilmarbeit betrachtet werden.

*) E. Pätisch, "Grundlagen der Filmplanung für Berufs- und Fachschulen", in "Film und Bild", 6. Jahrg., Heft 9, 1940, S. 119-121.

Daneben wurden auch Versuche unternommen, Sondergebiete wie die Hilfsschule für den Unterrichtsfilm zu erschließen. Gerade die Schüler dieser Anstalten benötigen vor allen anderen eine lange und gründliche Auseinandersetzung mit konkreten und anschaulich erfahrbaren Sachverhalten, um zu brauchbaren Leistungen zu kommen. Dabei gilt für diese Schularart weit mehr als für alle anderen, daß die Filme eine denkbar einfache, klare und zielbewußte Handlung besitzen müssen. Frei von jeder ablenkenden und nebensächlichen Handlung muß das Geschehen auch in der Bildführung möglichst kontinuierlich ablaufen.

Mit den Fragen des Filmeinsatzes in der Hilfsschule befaßte sich R. Hofmeister in der dritten Entwicklungsphase wohl am ausführlichsten. Bei umfangreichen Untersuchungen machte er eine Reihe von bemerkenswerten Feststellungen bezüglich der Auffassungsfähigkeit von Hilfsschülern. *) Die Märchenfilme erwiesen sich als recht gut geeignet. Hofmeister führte dies auf die einheitliche Handlung und die starke Erlebniswirkung aber auch auf die Technik des künstlerisch hochwertigen Puppentrickfilmes zurück. Die wenig differenzierte Auffassungsfähigkeit der Hilfsschüler finde einen besonderen Gefallen an den typisierten Puppen. Von den vielen Filmen, die Hofmeister in seinen Klassen testen konnte, haben sich außer den Märchenfilmen manche als besonders geeignet erwiesen. Es handelte sich um die Themen "Die Verwandlung der Libelle", "Der Stichling und seine Brutpflege", "Der Böttcher baut einen Zuber", "Das Bleßhuhn", "Holzflößerei", "Holzarbeit im Winter in den bayerischen Bergen", "Holzfäller in den bayerischen Bergen" und "Almwirtschaft". Alle diese Filme zeichnen sich durch eine einfache Handlungsführung und wenig differenzierte Vorgänge aus. Daneben besitzen sie ausnahmslos einfache Übergänge, so daß die Handlung leicht verstanden werden kann. Viele der anderen Filme wurden von den Hilfsschülern nur in einzelnen Handlungsverläufen, nicht aber im ganzen verstanden. Deshalb regte Hofmeister an, die RWU möge bei einer ganzen Reihe von Filmen Nachaufnahmen für Übergänge herstellen. Wegen der ohnehin sehr angespannten Produktionssituation konnte die "Reichsanstalt" aber auf diese Vorschläge nicht eingehen.

*) R. Hofmeister, "Gedanken zur Verwendung des Schmalfilms in der Hilfsschule", in "Film und Bild", 7. Jahrg. Heft 4, April 1941, S. 74-76.

Wertvoll sind auch die Anregungen Hofmeisters für die besonderen methodischen Vorarbeiten beim Filmunterricht in der Hilfsschule. Er empfiehlt, durch den Einsatz von Dias und Wandbildern das Herausfinden des Wesentlichen von bildlichen Darstellungen zu üben. Im Anschluß daran sollen ganz kurze Einzelszenen von Filmen gezeigt und ausgewertet werden. Erst wenn die Hilfsschüler diese leichten Arbeiten bewältigen, soll dazu übergegangen werden, möglichst einfache und kurze Filme vorzuführen. Beim Einsatz des Filmes kommt seiner Meinung nach dem erläuternden Lehrerwort große Bedeutung zu. Hofmeister warnt vor dem häufigen Arbeiten mit der Stillstandsvorrichtung, empfiehlt dafür eher die wiederholte Vorführung einzelner Szenen und des ganzen Films. Großen Wert legt er auch auf gestaltende Nacharbeit in Form von Zeichnungen und Werkunterricht. Gleichzeitig empfiehlt er, die Kinder an die Filme im Sinne von "Vorhaben" heranzuführen. Wenn z.B. der Film "Hausbau" für den nächsten Tag vorgesehen ist, soll die Klasse Beobachtungsaufgaben erhalten und diese manuell entsprechend auswerten, damit die Problemstellung bereits bekannt ist und die Handlung des Filmes leichter erfaßt werden kann.

Selbst für die Gehörlosenschulen wurden Versuche mit dem Unterrichtsfilm angestellt. Hierbei zeigte es sich als besonders glückliche Fügung, daß die Filme in allen Schularten ohne Ton liefen. Dadurch waren sie ganz auf Bewegung und auf Verstehbarkeit durch die Bildaussage gestellt.

Mit den besonderen Problemen des Films in der Gehörlosenschule setzte sich H. Strackeljahn auseinander *). Ohne näher auf seine methodischen Vorschläge einzugehen, sie unterscheiden sich nur unwesentlich von den Anregungen für die Hilfsschule, soll hier das menschlich-erziehlische Problem anklingen. Im allgemeinen gehört das Mitgefühl jedes Menschen von vornherein einem Blinden, ist dieser doch durch sein Leiden von der Mitwelt ausgeschlossen. Dagegen neigt der Hörende dazu, das Gebrechen des Gehörlosen gering zu achten. Und dennoch muß dieser so vieles entbehren (er hat keinen Zugang zur Musik, ihm fehlt der Wohlklang des gesprochenen Wortes), was für die Gemütsbildung von ausschlaggebender Bedeutung ist. Hier kann

*) H. Strackeljahn, "Film und Bild in der Gehörlosenschule", in "Film und Bild", 5. Jahrg. Nr. 4, April 1939, S. 101-103.

nun der Film ein klein wenig helfen, solche Saiten im Gehörlosen anklingen zu lassen, seelische Bezirke aufzuschließen, zu denen sonst kein Zugang führt und die nur zu leicht verkümmern.

Der Film in der Lehrerbildung.

Größten Wert legte die RWU auf die Ausbildung des Lehrernachwuchses an den optisch-akustischen Unterrichtsmitteln, weil ein richtiger Einsatz des Unterrichtsfilms in der Schule nur gewährleistet ist, wenn die Lehrer eine ausreichende methodische und praktische Vorbildung hierfür besitzen. Daher forderte auch der Ministerialerlaß vom 23. Dezember 1937 ausdrücklich, jeder Lehrer müsse das Schmalfilmgerät selbst bedienen können *), und ein weiterer Erlaß vom 25. August 1941 ***) verfügte, daß die Studierenden schon während der ersten vier Jahre an den Lehrerbildungsanstalten^{+) mit der Verwendung von Film und Bild vertraut zu machen seien. Die Dozenten der Lehrerbildungsanstalten wurden verpflichtet, in ihrem Unterricht Film und Bild selbst in methodisch vorbildlicher Weise einzusetzen. Auch in der allgemeinen Unterrichtslehre und in der Methodik der Einzelfächer sollten die Studierenden praktisch mit Film und Bild arbeiten. Es gehörte zu den Obliegenheiten der Lehrerbildungsanstalten, das gesamte Schrifttum einschließlich aller Beihefte der RWU zu führen und den Studierenden zugänglich zu machen. In den Abschlußprüfungen wurden auch Fragen aus dem Bereich der pädagogischen Film- und Lichtbildarbeit gestellt. Zusätzlich befand sich an jeder Lehrerbildungsanstalt ein Filmobmann, der für die praktische Ausbildung und für die gerätetechnische Überwachung sowie für die Führung des Archivs verantwortlich war. Er mußte nicht nur den Studierenden, sondern auch seinen Kollegen aus dem Lehrkörper mit Rat und Tat zur Seite stehen.}

Ähnliche Erlasse ergingen für die berufspädagogischen Institute, die Staatsinstitute für den landwirtschaftlichen Unterricht sowie für die Ausbildung der Schulumtswerber und Studienreferendare.***)

*) Dr. K. Zierold, "Bestimmungen über Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht", Stuttgart-Berlin, 1943, S. 109.

**) Dr. K. Zierold, a.a.O., S. 109-112. +) Während des Krieges waren die Hochschulen für Lehrerbildung in Lehrerbildungs-

***) Dr. K. Zierold, a.a.O., S. 114-122. gebildeten mit Seminarcharakter zurückverwandelt worden.

Mit den theoretischen Problemen des Unterrichtsfilms im Aufgabenbereich der Hochschulen für Lehrerbildung hatte sich besonders Prof. Hoffmann auseinandergesetzt. Seine Thesen lauteten: *)

1. Für den Prozeß der Gesundung des deutschen Erziehungswesens aus intellektualistischer Verkümmern werden auch durch die Zuwendung zum Unterrichtsfilm wertvolle Kräfte freigemacht.
2. Für die neue Unterrichtsgestaltung, wie wir sie im Rahmen der gesamtpädagogischen Aufgaben unserer Hochschulen für Lehrerbildung sehen, liefert die Beschäftigung mit dem Unterrichtsfilm neue Anregung.
3. Für die Abstimmung des Erzieher-Studiums auf die Gesamtheit der heute im Volke wirkenden Bildungsmächte ist die Beteiligung an der Filmarbeit unserer Zeit - zunächst in dem besonderen Sektor des Unterrichtsfilms - ein nicht zu unterschätzender Antrieb. "

Hoffmann erörterte dann die Frage der zeitlichen Unterbringung der Filmbildung an den pädagogischen Hochschulen. Er glaubte, daß eine verbindliche Stunde während des Semesters ausreichend sei und die 12-14 Übungsstunden in jedem Halbjahr so verteilt werden könnten, daß dem technischen Vorkursus die methodisch-didaktischen Übungen folgen würden. Zur Förderung der Kritikfähigkeit regte er neben der Pflichtvorlesung noch eine Wahlveranstaltung an, in der eine mehr schöpferische Auseinandersetzung mit den Fragen der Film- und Bild-Pädagogik erfolgen sollte. Dazu empfahl er, Probleme der Bedarfsplanung, der Drehbuchgestaltung und der Film-Beiheftbearbeitung praktisch zu lösen. Große Bedeutung maß Hoffmann dem Vorbild der Dozenten und einführenden Lehrer bei. Auch über den Weg des Einsatzes von Hochschulfilmen während der Ausbildung hoffte er, die Studenten für die Film- und Bildarbeit zu gewinnen.

Die RWU hatte klar erkannt, daß auf die Dauer ein erfolgreiches Arbeiten mit optisch-akustischen Unterrichtsmitteln nur bei einer entsprechenden Vorbildung der Lehrerschaft gewährleistet ist. Das erklärt die großen Anstrengungen der Reichsanstalt und die vielen diesbezüglichen Erlasse der Ministerien auf diesem Gebiet. Obwohl nämlich die Film- und Bildarbeit von höchster Stelle intensiv und nachdrücklich gefördert wurde, blieb es jedem einzelnen Lehrer überlassen, solche Mittel einzusetzen. Erstaunlicherweise hat der nationalsozialistische Staat dem Lehrer in methodischen Fragen völlig freie Hand gelassen.

*) Prof. Dr. A. Hoffmann, "Der Unterrichtsfilm im Aufgabenkreis der Hochschulen für Lehrerbildung", in "Film und Bild", 4. Jahrg. Nr. 6, Juni 1938, S. 145-153.

Der Unterrichtsfilm in der Volksbildung.

Da die Unterrichtsfilme der Reichsanstalt nur für die Schulen und Hochschulen hergestellt wurden, eigneten sie sich höchstens insofern für die Erwachsenenbildung, als diese wissenschaftliche oder den Lehrplänen der Schulen entsprechende Themen behandelten. Die optisch-akustischen Anschauungsmittel der RWU standen aber dennoch für den Bereich der Volksbildung zur Verfügung und wurden dort gelegentlich auch eingesetzt. Während des Krieges verlagerte sich das Schwergewicht mehr auf die Truppenbetreuung. In einer Reihe von Aufsätzen wurden die dabei gemachten Erfahrungen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Sie sind jedoch so speziell und so sehr auf die außerordentlichen Verhältnisse der Kriegszeit abgestimmt, daß ihre Erörterung nicht sehr ergiebig ist.

Kritische Würdigung der dritten Epoche.

Hatte die zweite Entwicklungsphase ihren Hauptbeitrag mit dem Aufstellen der pädagogischen Theorie des Filmeinsatzes geleistet, so bestand der überragende Wert der nachfolgenden dritten Epoche in der planmäßigen Schaffung von Unterrichtsfilmen und im Aufbau einer klar gegliederten Schulfilmorganisation. Mit der RWU erhielt die Schulfilmbewegung eine Zentralstelle für die gesamte Unterrichtsfilmproduktion und zugleich ein Beschaffungsamt für Geräte aller Art. Auch die pädagogischen Belange wurden von ihr mit großer Sorgfalt und außerordentlicher Sachkenntnis wahrgenommen. Die Landes- sowie Kreis- und Stadtbildstellen, die zu einer einheitlichen Organisation ausgebaut wurden und alle Schulen erfaßten, bemühten sich um die richtige Verwendung von Filmen, Lichtbildreihen und Tonträgern. Damit hatte eine lange Entwicklung ihren Abschluß gefunden und man könnte versucht sein, deren Kulminationspunkt in dieser Epoche zu suchen. Tatsächlich gibt es viele Lehrer, die so denken. Es sind vor allem jene, deren Bestreben auf die unterrichtliche Seite des Bildungsgeschehens gerichtet ist; denn in der Frage der Wissensvermittlung stellen die RWU-Filme eine kaum mehr zu überbietende Leistung dar. Die anderen Pädagogen, die mehr zur Seite des erziehlichen Poles im Bildungsvorgang neigen, vermissen bei vielen Filmen der RWU gerade jene menschlich-sozialen Bezüge, die dem laufenden Bild seinen besonderen Rang als Bildungsmittel verleihen.

Auch andere Probleme hat die Reichsanstalt nicht gelöst. Während der dritten Epoche war immer wieder die Forderung nach Tonfilmen laut geworden. Sie zielte aber nicht auf die Kommentierung der vorhandenen Unterrichtsfilme ab, vielmehr wurde die Wiedergabe der natürlichen akustischen Seite des Geschehens verlangt, also Geräusche, Klänge, Tierlaute und menschliche Sprache (Dialoge). Die Begründung dafür war einfach: Wenn der Film sich anheischig macht, die Wirklichkeit abzubilden, so muß er auch möglichst alle Seiten des sinnlich Wahrnehmbaren erfassen. Darum wurde auch schon bald der Wunsch nach dem Farbfilm laut.

Selbst Eduard Spranger, der mit Anteilnahme die Schulfilmbewegung verfolgt hatte und zumal die Leistungen der RWU anerkannte, forderte schon 1941 eine gründliche Erörterung der didaktischen Probleme des Unterrichtsfilmes ^{*)} einschließlich der Fragen der Tonfilmdramaturgie.

Alle drei Leistungen (sozialer Film, Tonfilm und Farbfilm) war die RWU schuldig geblieben, obwohl viele Veröffentlichungen beweisen, daß diese Aufgaben damals schon erkannt und die technischen Voraussetzungen vorhanden waren. Zunächst sollten aber die vorranglichen Ziele, wie Versorgung aller Schulen mit Stummfilmprojektoren und Herstellung ausreichender Stummfilme für die wichtigsten Fachgebiete erreicht werden, bevor die anderen in Angriff genommen werden konnten.

Auch auf dem Sektor der internationalen Beziehungen konnten die Möglichkeiten bei weitem nicht genutzt werden. Durch die unselige Gewaltpolitik der N.S.-Führer zerbrachen im Laufe der dritten Epoche ab 1938 nahezu alle Kontakte der deutschen Schulfilmbewegung mit dem Ausland. Den schwersten Verlust bedeutete das Ende des Internationalen Lehrfilm-Institutes in Rom anfang 1938, das durch den Austritt Italiens aus dem Völkerbund herbeigeführt wurde. Ab 1941 hörten selbst die engen Beziehungen zur Schweiz auf. Wenn sich auch die Mitarbeiter der RWU bemühten, die verhängnisvollen Folgen dieser Isolierung zu mildern, so konnten sie von der Gesamtentwicklung her gesehen doch nur unwesentlich abgeschwächt werden.

^{*)} Prof. Dr. E. Spranger, "Gedanken zum Filmwesen und zum Unterrichtsfilm", in "Die Erziehung", 16. Jahrg. 1941, Seite 198.

Wie schon 1914 in der ersten Epoche wurde auch jetzt in der dritten die Schulfilmbewegung durch den mörderischen zweiten Weltkrieg empfindlich getroffen. Zwar gelang es der Reichsanstalt, während der ersten Jahre des Krieges weiterhin ihre Aufgaben gegenüber den Schulen und Hochschulen zu erfüllen; dennoch verflachte die ursprünglich stürmische Aufwärtsentwicklung immer mehr, um 1945 mit dem politischen und staatlichen Zusammenbruch schlagartig aufzu- hören.

Dabei warteten noch eine Reihe von wichtigen Fragen auf ihre Lösung wie z.B. die didaktische Dramaturgie des Ton- und Farbtonfilmes sowie Gestaltungsprobleme beim sozial-erzieherischen Film.

E) DER EINFLUSS PÄDAGOGISCHER RICHTUNGEN AUF DIE DERZEITIGE
ENTWICKLUNGSPHASE DER SCHULFILMBEWEGUNG

Da ein auch nur annähernd zutreffendes Bild der augenblicklichen Lage der Pädagogik nicht gegeben werden kann, muß diese Darstellung sich darauf beschränken, einige gegenwärtige Tendenzen im Bildungsbereich aufzuzeigen, die von Einfluß auf die Schulfilmbewegung sein dürften.

Aus dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Regimes ergab sich die Erkenntnis des Vorranges der sittlichen Erziehung im Gesamtbereich der Pädagogik. Zwar folgte unmittelbar auf die Katastrophe von 1945 eine Welle der Ernüchterung. Das Lernbedürfnis war in den ersten Jahren ganz erstaunlich groß, vor allem bei den Jahrgängen, die durch den langen Krieg und die einseitige, willensmäßig ausgerichtete Formationserziehung eine völlig unzulängliche Allgemeinbildung erhalten hatten. Doch zeigte sich schon bald, daß durch eine Überbewertung der rationalen Intellekt- und Gedächtnisschulung keine dauernde Lösung der aufgerissenen Bildungssituation erwartet werden konnte. Zwar ist dieser antithetische Widerschlag verständlich, aber er stellt keine Antwort auf die überwiegend emotionale Erziehung des Nationalsozialismus dar, sondern muß als reine Spontan-Reaktion angesehen werden. Hegelianisch betrachtet könnte man die neuhumanistisch-kulturpädagogischen Gedanken als These bezeichnen (um den Pol Geist kreisend), die Reformpädagogik und ihre Entartungserscheinung der nationalsozialistischen Pädagogik wäre dann die Antithese, in deren Mittelpunkt Gefühls- und Willensbildung standen, so daß die derzeitige pädagogische Theorie die Aufgabe der Synthese zu lösen hätte, nämlich den rechten Ausgleich zwischen rationaler und emotionaler Bildung zu schaffen. Die moderne Anthropologie, Psychologie und Soziologie haben ja schon einen ganz wesentlichen Beitrag hierzu geleistet. Vielleicht darf die Auseinandersetzung von Ph.Lersch mit der Klages'schen Geistinterpretation in diesem Sinne gedeutet werden. Nach Klages ist der Geist der Widersacher der Seele und seine Entwicklung der Grund für die Verfallserscheinungen der Zeit. Dagegen wandte sich Ph.Lersch:

"Alles, was Klages gegen den 'Geist' vorbringt, trifft lediglich die rational-intellektuelle Funktion des Denkens und auch sie

nur insofern, als sie in der Form des Intellektualismus auftritt, d.h. sofern sie sich zum einzigen Führungsorgan des menschlichen Lebens zu machen sucht. Es ist richtig - und eben die durch den Rationalismus geschaffene Lage beweist es - daß der Mensch Schaden nehmen muß an seiner Seele, wenn die rational-intellektuelle Funktion des Denkens sich die Alleinherrschaft über sein Leben aneignet. Aber ebenso sicher ist, daß diese Gefahr nur aus dem Denken selbst wieder überwunden werden kann, in jenem Vorgang, den wir die Vergeistigung nannten. Gerade am Phänomen des Rationalismus erweist es sich, daß der Mensch das aus sich selbst gefährdete Wesen ist und daß er sich in eben dieser Gefahr zu bewähren hat. Der Intellekt ist Chance und Gefahr zugleich: Chance als Mittel der Entlastung von der Notdurft des Lebens, Gefahr als Weg zur seelischen Verflachung und Verödung. Darauf aber kommt es an, daß der Mensch die Chance der Ratio wahrnimmt, ohne der Gefahr, die sie birgt, zu verfallen." *)

Es müßte also eine Form der Menschenbildung gefunden werden, die einen sinnvollen Ausgleich zwischen Wissensvermittlung und Charakterbildung schafft. Die Klammer hierfür könnte unter Umständen die Sozialerziehung werden. Doch dürfte die reine Gesinnungsethik des Jahrhundertbeginns hierbei nur Anregungen geben; sie wäre keinesfalls als Modell zu verwenden, da sie, obschon auf der persönlichen Freiheit aufbauend, zu sehr an den hehren Idealen der reinen Menschlichkeit hing und diese als realisierbar betrachtete. Eben dies ist ja auch die Kritik an Kerschensteiner, daß er die Fernziele mit den Nahzielen der Charaktererziehung gelegentlich vermischte. Schon F.W.Foerster wies darauf hin. Und auch J.Dewey, der bekannte amerikanische Pädagoge, setzte sich gerade mit diesen Fragen besonders auseinander. Der gute Wille, ein Zentralbegriff der Gesinnungsethik, ist nach ihm an sich zwar wertvoll, doch wird er erst sittlich vertretbar, wenn er auch gleichzeitig sittlich einwandfreie Mittel zur Erreichung seiner ethischen Ziele benutzt. Bereits 1920 hat Max Weber aus dieser Erkenntnis heraus die Ersetzung der Gesinnungsethik durch die Verantwortungsethik verlangt, mithin das Leben selbst stärker ins Spiel gebracht. Die Gegenwartspädagogik nahm diese Ansätze auf. Theodor Wilhelm^{†)} schreibt hierzu:**)

*) Ph.Lersch, a.a.O. S. 134

*) Th.Wilhelm, "Pädagogik der Gegenwart" Stuttgart 1959 S. 199

+) Professor für Pädagogik in Flensburg und Dozent an der Universität Kiel,

"Es gibt einen breiten Weg des Guten und Erlaubten, nicht nur den schmalen des Gesollten. Zwischen dem Normativismus der 'Gesinnung' und dem Okkasionalismus der 'Entscheidung' verläuft der Talweg der Verantwortung. Ihn hatten wir aus dem Auge verloren, weil der Blick durch die Höhezüge der Pflicht und der Selbstaufopferung fasziniert war."

Damit wird aber zugleich der Vorrang der Sozialerziehung betont. Fragen der Gesellschaft, der Politik, des Rechts beginnen das pädagogische Denken mehr vom Pragmatischen her zu beeinflussen, als das bislang der Fall war.

Die Bildungstheorie der Wert- auch die der Kulturpädagogik erfahren hierdurch eine erhebliche Einschränkung. Ja, die Grundthese nahezu aller Bildungstheorien der vergangenen 150 Jahre, der Mensch sei zu einer harmonischen, voll entwickelten Persönlichkeit zu erziehen, wird sogar in Frage gestellt. Theodor Litt setzt beispielsweise dem humanistischen Terminus der "Harmonie" den Zentralbegriff der "Antinomie" entgegen:

"... es könnte sein, daß der Mensch von sich selbst, seinem Wesen und seiner Bestimmung, gerade dann am meisten erführe, wenn er sich nicht im Wohlgefühl ungestörter Harmonie wiegt, sondern von dem Widerstreit nicht zu versöhnender Daseinsmächte aufgestört und umgetrieben wird." *)

Doch stellt sich mit diesen Fragen zugleich noch ein anderes Problem. Wenn der 'bewahrende Erziehungsstil', um einen Spranger- schen Ausdruck zu verwenden, aufgegeben werden soll und dem Leben die Schultore weit offen stehen, dann geht das nicht ohne einen erheblichen Wandel des Unterrichtsstils. Die Schule muß in ihrem Geiste stärker den demokratischen Gepflogenheiten entsprechen und das Schülergespräch, die Diskussion, die Gruppenarbeit, die Schüler selbst- und Schülermitverwaltung (das demokratisch unabdingbar notwendige Prinzip der Subsidiarität!) u.ä. in die regelmäßig verwendeten Unterrichtsformen aufnehmen. Freiheit und Würde des Menschen bedingen aber auch, daß die

*) Th.Litt in "Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt" zit. nach Th.Wilhelm,

so anerzogenen Gewohnheiten von lebendigem Geiste erfüllt bleiben und nicht zu bloß äußerlichem Gebaren absinken. Martin Keilhacker meint hierzu, es sei ein Grundvorgang des Lebens "häufig wiederkehrende Handlungen, ebenso Ausdrucksercheinungen, zu automatisieren, dadurch den Ablauf zu erleichtern, aber sie auch innerlich zu entleeren. Aus diesem Grund müssen menschliche Formen und Formeln immer wieder von der hinter den Formen stehenden Gesinnung her mit lebendigem Gehalt erfüllt werden, wobei sich dann die äußeren Formen von selbst sowohl dem Lebensstil der betreffenden Zeit wie des individuellen Menschen harmonisch einordnen. Erst wenn Ausdrucksinhalt und Ausdrucksform übereinstimmen, wenn das, was gesagt wird von Herzen kommt, aber auch das, was das Herz sagen möchte, ungezwungen seine Form findet, ist in diesem Punkt das Ziel echter Menschenbildung erreicht."*) Und an anderer Stelle meint er, daß sich jede Erziehung um die Fragen der "einfachen Sittlichkeit" (Ausdruck von Bollnow) bemühen müsse.

"In Wirklichkeit liegt in dieser Herzensbildung der unerläßliche Grundstock für jede höhere Menschenbildung. Ich verstehe darunter die Achtung vor jedem Menschen einfach um seines Menschseins willen, die Aufgeschlossenheit für menschliche Freude und menschliches Leid, ein behutsames Gefühl für das, was dem andern wohl und wehe tut, mit der Bereitschaft zu helfen, soweit es in den eigenen Kräften steht, aber auch ohne Aufdringlichkeit dort, wo Hilfe nicht gewünscht wird."**)

Die Pädagogik der Gegenwart wird also von den Fernzielen abstrakter Begriffe zu Nahzielen im eben zitierten Sinne überwechseln müssen, wenn sie sozial~~ethisch~~ wirksam erziehen will. Dabei werden die politische- und Sozialerziehung eine weit größere Rolle spielen als bisher. In angemessener Schlichtheit, fernab von jedem Pathos wird so der Grund einer neuen demokratischen Erziehung gelegt. Daß die Schulfilmbewegung sich gerade im Augenblick besonders um die eben angedeutete Pro-

*) Martin Keilhacker, "Pädagogische Psychologie" Regensburg 1954 S.150

**) M. Keilhacker, a.a.O. S. 127

blematik bemüht, soll später noch ausführlicher gezeigt werden.

Eine zweite bedeutsame Strömung der gegenwärtigen Pädagogik versucht die Lösung der aufgegebenen Fragen von der Seite der Didaktik zu erreichen. Durch 'exemplarische Bildung' (von Wagenschein im augenblicklichen Bedeutungsgehalt in die Literatur eingeführt) hoffen diese Pädagogen die Pole Unterricht und Erziehung zu einer fruchtbaren und bildungsmächtigen Spannung zusammenzuzwingen. Dabei versucht das Lernen am exemplarischen Fall nicht etwa wie der Gesamtunterricht die Fächerung zu sprengen, indem die natürlichen Querverbindungen wichtiger genommen werden als etwa die facheigene Systematik, sondern vielmehr gerade durch das Eindringen in die Tiefen des Faches bis zum gemeinsamen Grund aller Fächer in den Fragen der Philosophie und Ethik vorzustoßen. Deswegen eignet sich das so verstandene exemplarische Lernen auch besonders für die Oberstufe der Höheren Schule. Doch hat sich auch eine Miniatúrausgabe dieser anspruchsvollen Richtung gebildet, die nicht so in die Tiefe steigen will, sondern durch stoffliche Beschränkung und intensivere Beschäftigung mit dem einzelnen Gegenstand dem Bildungsvielerlei zu steuern versucht. Der Einzelne bekommt gleichsam Inseln angewiesen in dem unübersehbaren Meer der bildungsmächtigen Sachverhalte, auf denen er heimisch werden soll, um so gewisse Orientierungspunkte zu haben. Es bleibt die Aufgabe des jeweiligen Lebensvollzuges nach Entlassung aus den institutionalisierten Bildungsformen selbst auf den erworbenen Einsichten weiterzubauen.

Gerade für diese letztere Form eignet sich der Unterrichtsfilm besonders gut, da er dem Gegenstand die verschiedensten Seiten abzugewinnen vermag und durch seine Suggestionskraft wie kaum ein zweites Unterrichtsmittel (ausgenommen das Schulfernsehen) bei der eingeschlagenen Betrachtungsweise bleiben kann. Daher ist es nicht verwunderlich, wenn Pädagogen dieser Richtung wie Prof. Wagenschein, Prof. Caselmann u. a. große Hoffnung auf die Unterstützung des exemplarischen Lernens durch entsprechende

Arbeitshilfen und Lernmittel - nicht zuletzt aber auf den Schulfilm - setzen.

In diesen kurzen Andeutungen können auch nicht annähernd alle die Schulfilmbewegung beeinflussenden pädagogischen Richtungen aufgezeigt werden. Daher beschränkt sich diese Einführung auf die drei für den Filmunterricht bedeutsamsten. Während die schon erwähnten beiden Strömungen eindeutig aus dem Raum der Schulpädagogik herauswuchsen, entstand die dritte im freien Bildungsraum. Sie versucht, die gefährlichen Einwirkungen schlechter Filme durch eine angemessene Filmerziehung zu bekämpfen. Die beiden bedeutendsten Exponenten dieser Richtung sind Prof.Dr.M. Keilhacker, München, „Prof.Dr.F. Stückrath, Hamburg. Letzterer faßte die Notwendigkeit und die Aufgaben der Filmerziehung folgendermaßen zusammen: *)

"Persönlichkeit und Weltbild eines Menschen werden in der Kindheit und Jugend geformt. Unter allen Mächten, die dabei mitwirken, spielt der Film heute eine hervorragende Rolle. Er öffnet der Jugend die Wunder und Geheimnisse des Lebens. Seine unaufhörliche Bilderflut hat einen umfassenden und tiefgreifenden Einfluß auf Geist und Gemüt. Eine weltoffene Pädagogik darf sich der erzieherischen Bedeutung des Films nicht verschließen, denn er hat mehr suggestive Kraft als alle anderen Bildungsmittel."

Vielfältig sind die Maßnahmen, die ergriffen wurden, um den Einfluß schlechter Filme zu vermindern. Schon 1949 entstanden die ersten Arbeitskreise, Jugendfilmgruppen und Jugendfilmclubs. Mit einer der frühesten war der von Martin Keilhacker und Magdalena Gerstenberger 1949 in München ins Leben gerufene Arbeitskreis "Jugend und Film e.V.". Auch die Veranstaltungen der Landesbildstelle Hamburg, die auf die längste Tradition auf diesem Gebiet in Deutschland zurückblicken, gehören in diese Richtung, ebenso wie der Arbeitskreis "Jugend und Film" von Rektor R.Keller aus Aachen oder der von R.Paetz in Zusammenarbeit mit den Landesbildstellen Westfalen, Niederrhein und Rheinland-Pfalz aufgebaute "Westdeutsche Schulfilm". Teil-

*) F.Stückrath, "Der Film als Erziehungsmacht", Hamburg 1953 S.3

weise während der Schulzeit, teilweise außerhalb dieser sehen Kinder und Jugendliche gute Filme in regelmäßigen Abständen durch Vermittlung der eben angeführten Institutionen. Zur Verarbeitung der Erlebnisse werden oft in kleineren Gruppen oder in den Klassen die gesehenen Filme besprochen. Außer mit formalen Fragen beschäftigen sich diese Auseinandersetzungen auch mit dem Wahrheitsgehalt in den vorgeführten Streifen. Unterstützt wird diese Arbeit durch die Produktion von filmkundlichem Arbeitsmaterial im Institut für Film und Bild. Detlof Karsten hat die Arbeit begonnen, die jetzt von S. Mohrhof mit großer Tatkraft weitergeführt wird.

Doch bilden diese Bemühungen nur eine Seite der ganzen Bewegung, die zweite und vielleicht noch wichtigere besteht in der wissenschaftlichen Durchdringung der Probleme der Filmwirkung auf Kinder und Jugendliche, da ja überhaupt erst aufgrund der so gewonnenen Erkenntnisse eine planmäßige und gezielte Filmernziehung möglich wird. Hier hat sich nun erstmals die pädagogische Tatsachenforschung mit der Psychologie verbunden und mit besonderen Methoden versucht, Einsichten in die Wirkung von Filmen auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu gewinnen. Martin Keilhacker, ein seit vielen Jahren führender Forscher auf diesem Gebiet, schreibt über das Filmernlebnis des Kindes:

"Als Erstes und Wichtigstes läßt sich feststellen, daß sich das Filmernleben des Kindes vom Filmernleben des Jugendlichen und des Erwachsenen ganz tiefgehend unterscheidet. Man vergegenwärtige sich zur Veranschaulichung dieser These die Vorführung eines für die Kinder spannenden Filmes in einer geschlossenen Kindervorstellung. Die Kinder sind hier nicht nur, wie etwa bei der Lektüre eines sie interessierenden Buches, von der Handlung gefesselt, sie beteiligen sich vielmehr als ganze Personen mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Ausdrucksmitteln. Sie lachen, schreien, rufen den Personen auf der Leinwand zu, geben ihnen Ratschläge, dämpfen aber auch wieder die Lebhaftigkeit ihrer Beteiligung bis zu atemloser Stille, genau parallel mit den im Film gezeigten Bildern und Vorgängen!" *)

In zahlreichen Einzelstudien wurde das Tatsachenmaterial zusammengetragen, so daß heute schon viele Fragen aufgeklärt

*) M. Keilhacker, - Brudny - Lammers, "Kinder sehen Filme"
München o. J. S. 5

sind. Da außer in München und Hamburg in jüngster Zeit auch Forscher in anderen Orten sich stärker diesen Problemen zuwenden, darf damit gerechnet werden, daß für die praktische Filmerziehung bald die erforderlichen wissenschaftlichen Grundlagen vorliegen.

Ohne indessen diesen Zeitpunkt abzuwarten, haben arbeitsschulmäßig eingestellte Pädagogen in den letzten Jahren nach Methoden zu einer aktiven Filmerziehung gesucht. Als Beispiel seien die Versuche von Rektor Max Kubenka in Gelsenkirchen angeführt. Er entwickelte mit Abschlußklassen von Volksschulen in mehreren Unterrichtsvorhaben eine Filmarbeit, die von der Erstellung der Filmidee durch die Schüler über das Exposé zum Drehplan bis zum fertigen Film führte. Immer gingen die Anregungen von den Schülern aus und selbst die Kameraführung, Beleuchtung und Regie lag in ihren Händen. Mit dem Versuch sollte gezeigt werden, daß eine aktive Filmarbeit das Filmverständnis erhöhe. Die wissenschaftliche Leitung lag in den Händen von Dr. Clostermann, einem Fachpsychologen. Obwohl die Basis für gültige Aussagen viel zu schmal ist, können die Versuchsergebnisse als sehr aufschlußreich bezeichnet werden. Ein objektives Gutachtergremium stellte folgendes Endgutachten auf:

"Durch die filmkundliche Unterweisung wurde die Aussagefähigkeit der Schüler geweckt und gesteigert. Sie gingen kritischer und klarer an den Film heran und drangen zu tieferem Verständnis vor." *)

Daß diese ganzen wissenschaftlichen und praktischen Bemühungen um die Filmerziehung auch für die Schulfilmbewegung von größter Bedeutung sind, versteht sich eigentlich von selbst. Sie greifen wieder auf die Anliegen der ersten und zweiten Entwicklungsphase der Schulfilmbewegung zurück und beziehen den freien Bildungsraum mit ein.

*) M. Kubenka, "Praktische Filmkunde in der Volksschule" in Film-Jugend-Schule, 1958, Heft 19/20 H 53,4

Die hier skizzierten pädagogischen Richtungen gelten aber nur für die Bundesrepublik. In der DDR herrschen völlig andere Bedingungen. Dort wurde das Lernschulprinzip wieder eingeführt mit besonderer Betonung der polytechnischen (also der naturwissenschaftlichen) Bildung. Die Schule hat Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln. Außerdem muß sie die Schüler zur sozialistischen Moral erziehen. Ihr wird, im Gegensatz zur nationalsozialistischen Pädagogik eine wichtige Funktion zugewiesen. Sie soll außer dem Vermitteln von Wissen die Schüler anleiten, das eigene Vaterland und die sozialistischen Staaten mit ganzer Hingabe zu lieben, die Gegner aber leidenschaftlich zu hassen. Haß war jedoch von jeher der schlechteste Partner der Pädagogen; deshalb können sich viele Lehrer in der DDR mit diesem Gedanken nicht recht vertraut machen. Für sie gilt folgende Zurechtweisung:

"Es gibt Lehrer, die der Gedanke befremdet, daß die Schüler auch zum Haß gegen die Feinde unseres Volkes erzogen werden sollen ... Begreifen wir doch, daß der Haß die Kehrseite echter Liebe ist und nur von solchen Leuten als gegen das humanistische Prinzip gerichtet empfunden werden kann, denen es selbst noch an der aufrichtigen Liebe zum Vaterland mangelt." *)

Und in den Anweisungen für den staatsbürgerlichen Unterricht der 12.Klasse steht der Satz:

"Nützt es oder schadet es meinem sozialistischen Vaterlande, das muß zum obersten Wahlspruch ihres Handelns werden."

9 Jahre vorher konnte man im Gesetz vom 31.Mai 1946 eine bemerkenswert humanistische Auffassung finden:

"Die deutsche demokratische Schule soll die Jugend zu selbstständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen erziehen, die fähig und bereit sind, sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen. Als Mittlerin der Kultur hat sie die Aufgabe, die Jugend frei von nazistischen und militaristischen Auffassungen im Geiste des friedlichen und freundschaftlichen Zusammenlebens der Völker und einer echten Demokratie zu wahrer Humanität zu erziehen ... ". **)

*) Verhandlungen des V.Päd.Kongresses, Leipz.1955 S.66

**) Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule vom 31.5.1946, Berlin 1946 § 1

In den kurzen Jahren seit 1946 hat also die pädagogische Theorie in der DDR einen grundlegenden Wandel durchgemacht. Er mußte hier aufgezeigt werden, da er sich in zunehmendem Maße auch in den Filmen des Deutschen Zentralinstituts für Lehrmittel bemerkbar macht.

E Die 4. Entwicklungsphase der Schulfilmbewegung

Die Filminstitute der britischen und amerikanischen Besatzungszonen.

Im Mai 1945 endete mit der Kapitulation auch die dritte Epoche. Große Erfolge waren seit dem Beginn der Schulfilmbewegung im Frühjahr 1907 errungen worden. Aber nun drohte der ganzen Arbeit eine tödliche Gefahr. Die mühsam geschaffene RWU wurde mit dem III. Reich zerschlagen, Deutschland selbst in 4 Besatzungszonen auseinandergerissen, ein Teil der vorhandenen Filme endgültig vernichtet, ein weiterer vorläufig nicht zugelassen.

In dieser aussichtslosen Lage bewährten sich die Bildstellen. Sie wahrten durch selbstlose Hingabe an den Gedanken der Schulfilmbewegung die Kontinuität der Entwicklung wenigstens auf der mittleren und unteren Ebene. Ihren Anstrengungen ist es zu danken, daß viele Filmkopien und Vorführgeräte für die Schulen erhalten blieben, wo sie bei dem allgemeinen Lehrermangel besonders notwendig gebraucht wurden.

Die englischen und amerikanischen Besatzungsbehörden zeigten sich den Fragen der Erziehung gegenüber sehr aufgeschlossen und brachten Verständnis auf für die Probleme der Schulfilmbewegung. Daher entstanden in ihren Zonen auch eigene Institute zur Herstellung von Filmen und Lichtbildreihen.

Man darf wohl das in Hamburg für die englische Besatzungszone ins Leben gerufene "Institut für Film und Bild" als Nachfolgerin der RWU betrachten, hatten sich dort doch mehrere führende Mitarbeiter der Reichsanstalt wieder zusammengefunden. Auch gehörte die ehemalige RWU-Abteilung "Hochschule und Forschung" - aus Raummangel in Höckelheim bei Northeim/Hannover seit 1945 untergebracht - zum Hamburger Institut.

Doch auch im Münchener "Institut für den Unterrichtsfilm" der amerikanischen Besatzungszone arbeiteten z.T. altbewährte und erfahrene Schulfilmpädagogen.

Diese Zweiteilung wurde aber von den Landes-, Kreis- und Stadtbildstellen nicht begrüßt, da eine gewisse Konkurrenz der beiden Zoneninstitute die Gefahr der Zersplitterung und des allmählichen Auseinanderlebens heraufbeschwor.

Als daher die drei westlichen Besatzungszonen zur Trizone vereinigt wurden, beschlossen die Kultusminister auf einer in Kempfenhausen am 20. und 21. April 1949 stattgefundenen Besprechung, die beiden Institute zu einem einzigen zusammenzulegen, das Beispiel der RWU hatte die Vorteile einer zentralen Produktionsstätte eindeutig erwiesen.

Die Zeit vom Zusammenbruch 1945 bis zur Gründung des "Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht" am 1. August 1950 läßt sich weder in der 3. noch in der 4. Epoche unterbringen. Trotzdem gehört dieser Abschnitt auch nicht den zwei Phasen gleichzeitig an (wie das 1917-1919 einmal der Fall gewesen ist); vielmehr muß sie von ihrer ganzen Eigenart her als Auftakt der gegenwärtigen Epoche betrachtet werden. Da es sich dabei aber nur um eine Übergangserscheinung handelt, kann auf eine eingehende Erörterung verzichtet werden.

Gründung und Aufgabe des trizonalen Instituts für den Unterrichtsfilm.

Bei der Frage nach der Unterbringung des gemeinsamen Instituts für die drei Westzonen fiel die Entscheidung für München aus, weil sich hier umfangreiche Filmproduktions- und Bearbeitungsstätten befanden. Auch lagen bessere Unterbringungsverhältnisse vor als im stärker zerstörten Hamburg.

Deshalb wurde die erste Gesellschaftsversammlung am 6. März 1950 nach München einberufen. Die Vertreter der Kultusministerien der 12 Bundesländer Westdeutschlands gründeten das "Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht" und ernannten den Leiter des Hamburger Institutes, Fridolin Schmid, zum Direktor. *) Sie gaben dem Institut die Rechtsform einer gemeinnützigen G.m.b.H. mit der Aufgabe, die Verwendung von Film, Lichtbild und Tonträger in der Wissenschaft sowie als Lehr- und Lernmittel für alle Schulen, die freie Volksbildung und die Jugendpflege zu fördern.

*) "Bekanntmachung der ersten Gesellschaftsversammlung" in "Film, Bild, Funk", München, 2. Jahrg. Nr. 2/3, Mai-Juni 1949, auch abgedr. bei F. Terveen, a.a.O. S. 219.

Wörtlich heißt es im 2. Absatz von § 3 des Gesellschaftervertrages:
*)

"Zu diesem Zwecke kann die Gesellschaft alle für die Wissenschaft und Schule, Bildung und Erziehung geeigneten optischen und akustischen Lehr- und Lernmittel, insbesondere Filme, Filmkopien, Lichtbildreihen, Tonträger, Aufnahme-, Vorführ- und Wiedergabegeräte nebst Zubehör herstellen, beschaffen und vermitteln, die Entwicklung solcher Geräte fördern und an der Entwicklung und Beschaffung solcher Geräte mitarbeiten."

Zur Beratung in allen wichtigen pädagogischen Fragen bestellen die Gesellschafter ein Kuratorium mit folgender Zusammensetzung: **)

- 4 Vertreter der Kultusministerien,
- 4 Vertreter der Lehrerverbände,
- 2 Landesbildstellenleiter,
- 2 Vertreter des Bundes,
- 2 Vertreter der kommunalen Spitzenverbände,
- 2 Vertreter der Hochschulen,
- 1 Vertreter der Erwachsenenbildung,
- 1 Vertreter der Jugendpflege,
- 6 freie Persönlichkeiten aus dem Bereich der Filmwirtschaft und des kulturellen Lebens.

Damit waren die wichtigsten Errungenschaften der RWU bewahrt worden: Die Rechtsform der gemeinnützigen G.m.b.H., die Zielsetzung, der Aufgabenbereich und das beratende Gremium. Dagegen besitzt das neue Institut keinerlei Weisungsbefugnis mehr. Es hat den amtlichen Behördencharakter eingebüßt und kann die Bildstellen nur beraten. Der föderative Aufbau der Bundesrepublik zeigt sich hier besonders deutlich, da nicht der Bund (wie früher das Reich), sondern die Bundesländer als Gesellschafter fungieren. Mit dieser Verlagerung des Schwerpunktes auf die Länderebene ging erfreulicherweise eine Hebung der Bedeutung der Landesbildstellen einher, so daß die Vorteile der Lösung während der III. Epoche mit den Vorteilen während der zweiten kombiniert sind. Das scheint die augenblicklich bestmögliche Lösung zu sein, wenn man die verfassungsmäßigen Grenzen durch das Grundgesetz berücksichtigt, wonach die Kulturhoheit ausschließlich bei den Bundesländern liegt. Andererseits ist eine wirksame Arbeit der Münchener Zentralstelle genügend gesichert.

*) F. Terveen, a.a.O., Seite 220.

**) F. Terveen, a.a.O., Seite 242.

Im Laufe der Zeit nahm die Eigenständigkeit des ursprünglich zum Münchener Institut gehörenden "Instituts für den wissenschaftlichen Film" in Göttingen immer mehr zu bis es im Frühjahr 1956 verselbstständigt wurde. Das Anwachsen des Aufgabenbereichs hatte zu dieser organisatorisch und finanziell gleichermaßen vorteilhaften Lösung geführt. Seitdem unterhält das Münchener "Institut für Film und Bild" nur noch in Berlin eine Zweigstelle für die Arbeit der berufsbildenden Schulen.

Die Finanzierung der umfangreichen Produktions- und Verwaltungsaufgaben erfolgt durch die Bundesländer und wird durch Zuwendungen anderer öffentlicher Stellen sowie der Industrie und Wirtschaft ergänzt. Sie unterscheidet sich also grundsätzlich von der in der RWU geübten Praxis, da damals die Schüler selbst ihren Lernmittelbeitrag aufbringen mußten.

Dagegen blieb im Prinzip die Bedarfsplanung erhalten. Auch heute reichen Lehrer, Bildstellen und pädagogische Arbeitsgemeinschaften ihre Vorschläge an das Institut, wo sie gesammelt und zu Bedarfsplänen zusammengestellt werden. Aus der Vordringlichkeit der Themen ergibt sich für jedes Jahr ein eigener Produktionsplan, der nach Zustimmung durch die Mitglieder des Kuratoriums und durch die Landesbildstellenleiter von der Gesellschafterversammlung genehmigt wird.

Nur etwa 10 % aller ausgelieferten Filme werden von den beiden institutseigenen Aufnahmeteams hergestellt, die anderen gehen als Auftragsproduktionen an die freie Filmwirtschaft, wobei der zuständige Referent des Instituts zusammen mit dem Fachberater die Drehbuchentwicklung und Filmherstellung in pädagogischer und gestalterischer Hinsicht betreuen. Manche Filme werden auch im Austausch vom Ausland erworben oder vom Hersteller gekauft und ausgewertet.

Grundsätzlich liegt jedem Film ein Erläuterungstext bei, der meistens in einer vom Heering-Verlag in Seebruck gedruckten und illustrierten Ausgabe erscheint. Im gleichen Verlag werden auch die Schriftenreihe sowie die Monatsschrift "Film, Bild, Ton" herausgebracht. Diese macht mit allen Erziehungs- und Bildungsfragen im Bereich der optisch-akustischen Unterrichtsmittel vertraut und setzt die Tradition der Fachzeitschriften "Der Bildwart" sowie "Film und Bild" fort.

Die gerätetechnische Abteilung des Instituts arbeitet als Mittlerin zwischen den Geräteherstellern und den Schulen. Sie stellt (ähnlich wie bei der früheren "Reichsanstalt") technische Richtlinien für den Bau von Geräten und Anlagen auf dem Gebiet des Bildwurfs und der Elektroakustik auf und prüft die entsprechenden Geräte. Bei Eignung werden diese anerkannt und für den Einsatz in den Schulen, in der Jugendpflege und in der Erwachsenenbildung empfohlen.

Auch auf kopiertechnischem Gebiet wurden die von der RWU entwickelten Maßnahmen beibehalten. In der Regel geht man auch heute vom 35 mm-Negativ aus, damit beim Umkopieren auf das Schmalformat die Qualität nicht zu sehr leidet.

So hat sich auf technischem Gebiet die Vorarbeit der Reichsanstalt als nützlich und heute noch brauchbar erwiesen.

Dagegen stellen die Didaktik und Methodik des Unterrichtsfilmes wesentliche und neue Aufgaben, da beim gegenwärtigen Entwicklungsstand der Tonfilm gegenüber dem Stummfilm mit Vorrang behandelt wird und seine didaktischen Probleme noch nicht gelöst sind. Weil jedoch die entscheidenden Fragen auch von der Zielsetzung des Filmes mitbestimmt sind, dürfte es ratsam sein, zunächst diejenigen Gebiete zu behandeln, die für den Film in der gegenwärtigen Epoche neu erschlossen oder grundlegend verbessert wurden, und erst danach die allgemeinen Probleme zu erörtern.

Biologie.

Kein anderes Fachgebiet hatte schon so früh mit vorbildlichen Filmleistungen aufwarten können. Noch vor dem eigentlichen Beginn der Schulfilmbewegung lassen sich biologische Filmvorführungen in den Schulen nachweisen. Die Form bestimmten die Wissenschaftler. Dadurch konnten sich die biologischen Filme so lange prinzipiell unverändert erhalten. Praktisch blieb der Stil des biologischen Unterrichtsfilms von 1899 bis 1950 gleich. Aber auch die Auswertung erfolgte in dieser ganzen Zeit unter dem herrschenden Einfluß des Stofflichen. Reformpädagogische Ansätze zeigten sich äußerst selten. Unterrichtet wurde bestenfalls in der Schmeilschen Manier, oft genug aber noch in der rein morphologisch-systematischen Art von Leunis. Gegen diese Form des zu Abstrakten, aus dem Lebensganzen

Herausgelösten hatte als erster Schulfilmmann Prof. Ammann Stellung genommen und eine erziehlische Auswertung der Naturfilme gefordert. Aber sein Ruf verhallte bei den meisten Fachbiologen wirkungslos, zumal die Überbetonung der erbbiologischen Komponente von 1933 bis 1945 eine Auflockerung nicht zuließ.

Deshalb setzte die gegenwärtige Epoche den Hebel an anderer Stelle an. Die Filme wurden in einer völlig neuartigen Weise komponiert. Unter dem Zwang ihrer Aussage sollte die Lebensgesellschaft im Naturraum zu Worte kommen. Es ist das Verdienst Heinz Sielmann und Haß Belstlers hier bahnbrechende Arbeit geleistet zu haben. Ihre reformpädagogischen Absichten lassen sich so zusammenfassen: Durch die Auswahl heimischer Tier- und Pflanzenarten soll das Heimatprinzip möglichst gewahrt bleiben und zugleich die Aktivität der Schüler in vieler Hinsicht angeregt werden. Eigene Beobachtungen, Schilderungen anderer, Photographien u.ä. können so ergänzend und belebend Verwendung finden. Zur Abrundung der sinnlichen Wahrnehmung bringen die Tonfilme die dem optischen Teil entsprechenden Lautäußerungen, wie Balz-, Kampf-, Lock- oder sonstige Laute. Gleichzeitig soll in ihnen die soziologische Seite herausgearbeitet werden, indem die Tier- oder Pflanzenfamilien in ihren Lebenskreisen dargestellt werden. Gegner und Beute, Lebensraum und Schutzraum (Nest usw.), Lebensgemeinschaft in Familien, Rudeln oder Ähnlichem, alle diese Faktoren berücksichtigt die neue Filmart und läßt mithin das Biotop und die Biozönose sichtbar werden. Damit hat sich das streng ganzheitliche Prinzip auch in der Herstellung biologischer Unterrichtsfilme durchgesetzt. Der Nachweis für diese Behauptung ist leicht zu erbringen: FT 401 "Im Hamsterrevier", F 377 "Tiergärten der Nordsee", F 410 "Tierleben im Mittelmeer: Symbiosen", F 468 "Kleintierleben in der Sommerwiese", FT 400 "Konzert am Tümpel", FT 416 "Zimmerleute des Waldes" *), FT 417 "Die Iltiskoppel" **) u.a. verraten diese Haltung schon in ihren Titeln noch mehr aber in ihrer Gestaltung. Damit hat sich der Unterrichtsfilm erstmals die Aufgabe gestellt, seine jeder Methode

*) H. Sielmann, "Das Jahr mit den Spechten", Berlin 1958.

**) Dr. H. Nitschke, "Bundsfilmpreis für 'die Iltiskoppel' ", in "Film, Bild, Ton", 1956, Nr. 5, Seite 3-5.

gleichmäßig dienende Haltung bis zu einem gewissen Grade aufzugeben und nach bestimmten Unterrichtsformen zu verlangen. Früher hätte ein solches Experiment nicht gewagt werden dürfen, da sonst nur zu leicht der Filmeinsatz überhaupt in Frage gestellt worden wäre.

Der sozialkundliche Film.

Ähnlich ist die Entwicklung beim sozialkundlichen Film verlaufen. Nach dem mißglückten Versuch Dr. Hawels, den staatsbürgerkundlichen Unterricht mit Hilfe des Lehrfilms in den ausgehenden zwanziger Jahren zu reformieren, wurde auf diesem Gebiete von der Schulfilmbewegung bis weit in die 4. Epoche hinein nichts mehr unternommen. Die Notwendigkeit, das neugewonnene staatliche Leben der Bundesrepublik in anschaulichen Formen in die Schulen zu bringen, stellte dem Institut wichtige Aufgaben. Nur war es außerordentlich schwierig, brauchbare Lösungen zu entwickeln, da es keinerlei Vorbilder gab, selbst die amerikanischen "Reeducation-Filme" konnten wegen ihres aufdringlich lehrhaften Gepräges nicht verwendet werden. So blieb nur das Wagnis des eigenen Versuches.

Mögliche Wege hatte Hermann Aschmann aufgezeigt.*)

Zur filmischen Form meinte er:

"Soziologische Filme will der Sozialpädagoge 'gespielt' sehen, und zwar von Künstlern, die sich der jeweiligen Altersstufe der jugendlichen Zöglinge anzupassen vermögen. Wenn aber gesprochen wird, ist der bisherige Unterrichtsfilm in seiner stummen Form fehl am Platz und muß seinem tönenden Bruder weichen..... Allerdings werden unsere Unterrichtsfilme nach wie vor auf jegliche Musikuntermalung verzichten müssen. Selbstverständlich bleibt, daß die Auswahl der zur Verfilmung vorzuschlagenden Themen nur vom Lehrenden unter Zugrundelegung des Lehrplans ausgehen kann."

Mit dem Film "Unsere Straße" **) beschritt das Institut erstmals den neuen Weg, der von Aschmann und anderen Pädagogen gefordert worden war. Die Themen wurden dem Leben entnommen und zeigten die staatsbürgerliche und zugleich mitmenschliche Verflochtenheit jedes Einzelnen. So wie bei dem Film "Unsere Straße" die Gemeindeverwaltung als tragende Idee gewählt wurde, folgten im Laufe der Zeit

*) Hermann Aschmann, "Unterrichtsfilme als Helfer der Sozialerziehung" in "Film Bild Funk", Nr. 4-6, München 1951, Seite

**) E. Lünenschloß, K. Koch, H. Fischer, K. Seibold, "Unsere Straße" in "Film Bild Ton", 1952, Nr. 5, Seite 150-163.

noch andere Bereiche (Landkreisselbstverwaltung, Bundestag, Schöffengericht, Vereinte Nationen u.s.). Immer stellten diese Themen den handelnden Menschen in seiner Beziehung zum Gemeinwesen in den Mittelpunkt. Dabei bedienten sich die Filmgestalter zweier verschiedener stilistischer Mittel. Entweder ließen sie das Geschehen dokumentarisch abrollen (Bundestag, Vereinte Nationen usw.) oder sie wählten eine kleine Geschichte mit quasi-dokumentarischem Charakter, an und in der die Leitidee transparent werden sollte. Mit den dabei auftretenden Problemen befaßten sich viele Sozialerzieher⁺), wobei sich zeigte, daß in keiner anderen Unterrichtsfilmart die geringste Unwahrhaftigkeit so verheerend wirkt wie gerade hier. Optische Gestaltung und Dialogregie verlangen daher die leitende Hand erstklassiger Fachleute, die weitab von aller Konvention und Routine neue Wege gehen und möglichst nahe am wirklichen Leben bleiben. Die Lösung dieser Aufgabe steht trotz vieler wertvoller Ansätze noch aus. Dabei ist sie von außerordentlicher Wichtigkeit, da der Film mit seinen Möglichkeiten das beispielhafte Vorbild besonders leicht und überzeugend an die Jugendlichen heranbringen kann. Sittliche Normen und Verhaltensweisen werden nicht nur durch praktisches Üben und geistiges Erkennen sondern auch durch lebendiges Erleben gebildet. Leben entzündet sich besonders leicht am Leben (ob es sich dabei um wirkliches oder scheinbares wie im Film handelt, ist von untergeordneter Bedeutung, wie die Leitbildwirkung vieler Filme beweist). Dabei bleibt der sozialkundliche Film nicht auf das Fach Sozialkunde beschränkt, obwohl er hier hervorragende Dienste leistet, sondern er kann in jedem anderen Bereich der Bildung verwendet werden. Schon in der von der Akademie der Wissenschaft in Erfurt preisgekrönten Schrift G. Kerschensteiners vom Jahre 1904 "Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend" wird dieses alle Fächer durchwaltende Prinzip klar herausgestellt und als Ziel eine Erziehung gefordert, die den Bürger so formt, daß seine Tätigkeit bewußt oder unbewußt, direkt oder indirekt dazu dient, den konkreten Verfassungsstaat dem Ideal eines sittlichen Gemeinwesens allmählich

+) u.a. H. Diedrich, "Wir und die anderen" in "Film Bild Ton" 1957, Nr. 2, S. 2-7 und Nr. 3, S. 6-10
H. Diedrich, "Über 1000 Kopien" in Film Bild Ton, 1958, Nr. 7, Seite 28-31.
H. Ruprecht, "Der Film im Sozialkundeunterricht" in "Film Bild Ton", 1957, Nr. 10, Seite 7-12.

näherzubringen. Diese Forderung besitzt zwar einen richtigen Kern, zugleich birgt sie aber auch eine große Gefahr, da sie nur zu leicht den Staat mit einem fast absoluten Wertgehalt ausstattet und damit das Verhältnis des Einzelnen zu ihm verfälscht, weil es von einer Sache des Weltverständnisses zu einer solchen des weltanschaulichen Bekenntnisses wird. Wie leicht aus einer solchen Entwicklung verheerende Folgen entstehen können, zeigt das Beispiel des 3. Reiches. Es geht daher bei der sozialkundlichen Erziehung (und also auch bei dem in ihrem Dienste stehenden Film) darum, die mitbürgerliche, von der Sozialethik bestimmte Komponente gegenüber der staatsbürgerlichen im Bildungsprozeß ausreichend zu berücksichtigen.

Hier dürfen neben den einleitend besprochenen Bestrebungen vor allem die sozialerzieherischen Anregungen von F. W. Förster als richtungweisend betrachtet werden. Er legte größten Wert auf eine grundlegende mit- und staatsbürgerliche Bildung und Erziehung, ja er verlangte geradezu die planvolle Pflege jener Charaktereigenschaften, die für die richtige Auffassung und Erfüllung aller Pflichten und Verantwortlichkeiten des staatlichen und sozialen Zusammenlebens besonders wichtig sind. Genau das erstreben aber auch die sozialerzieherischen Filme des Instituts für Film und Bild. Bei planmäßigem Einsatz und richtiger Verwendung können sie zwar einen nur beschränkten aber dennoch wichtigen Beitrag hierzu leisten. Gleichzeitig ist beabsichtigt, mit Hilfe dieser optischen Unterrichtsmittel solche Lehrer, die noch zu sehr am Nur-Unterrichtlichen hängen, zu beeinflussen und allmählich unter der suggestiven Macht der filmischen Aussage dahin zu führen, Sozialerziehung im eben gezeigten Sinne zu betreiben. Fürwahr eine wichtige und lohnende Aufgabe, die es verdient, mit allem Nachdruck gefördert zu werden.

Der Film im Fremdsprachenunterricht

So wie der Mensch als soziales und sittliches Wesen im Bereich der staatsbürgerlichen und sozialkundlichen Erziehung im Mittelpunkt steht, bildet er auch im modernen Fremdsprachenunterricht mehr als früher einen wichtigen Bestandteil. Die ganzheitliche Betrachtungsweise, die von der lebendigen Sprache und nicht von der Grammatik ausgeht, erkennt nicht mehr die wesentliche Be-

im Fremdsprachenunterricht.

Durch die Einbeziehung der akustischen Seite des Geschehens bietet der Tonfilm geradezu ideale Voraussetzungen für die Bewältigung sowohl der sprachlich-sprecherischen wie auch der allgemein menschlichen und völkischen Probleme. Die Änderung der Blickrichtung zeigt sich im allmählichen Vordringen der direkten Methode ebenso wie im zunehmenden Einsatz von Tonträgern und Filmen im Fremdsprachenunterricht. Dabei gibt der Film mehr als nur Intonation und vorbildliche Aussprache, das vermag auch der Lehrer oder der Tonträger (Schallplatte, Schallband, Tonband), er zeigt zugleich den Menschen des anderen Volkes in seinen Besonderheiten und Gemeinsamkeiten und besitzt daher eine starke sozialerzieherische Tendenz. Diese ist der eigentliche Grund für die Notwendigkeit des Filmes im Sprachunterricht. Die Schuljugend zur Völkerverständigung zu erziehen, Verständnis zu wecken für die Eigenarten anderer Völker aber auch die gemeinsamen Aufgaben aller Menschen deutlich zu machen gehört zu den wichtigsten Aufgaben der modernen Erziehung. Der Sprachunterricht will diesen Beitrag über die fremde Sprache leisten und so zur Achtung vor dem anderen, zur Völkerverständigung und zum Frieden erziehen.*) Der Film aber hilft bei dieser Aufgabe besser als jedes andere Mittel mit Ausnahme der eigenen Begegnung mit dem fremden Volk. Daher richten sich die Bemühungen des Instituts in engster Zusammenarbeit mit der Internationalen Arbeitsgemeinschaft für den Unterrichtsfilm darauf, typische Filmbeispiele zu entwickeln und gegenseitig auszutauschen.**)

Maßgeblich wird dieser Gedanke von F.Schmid gefördert, der seit vielen Jahren den auf den Menschen bezogenen Film fordert und wesentlich zur Entwicklung dieser Filmgattung beiträgt, indem er selbst in die Produktion gestaltend eingreift und auch bei den Schulfilminstituten anderer Staaten dafür eintritt. Es ist immer wieder das Soziale, dessen bildende Kraft der Erziehung seit 1945 stärkste Impulse verleiht, gerade

*| Dr.A.Schunter, "Tonfilm und neusprachlicher Unterricht" in FILM BILD TON 1953 Nr. 10, S.337-343

E.Lünenschloß, "La Famille Martin" in FILM BILD TON 1953, Nr. 10, S. 345

**) F.Schmid, "Der Erziehungsfilm in europäischer Sicht" in FILM BILD TON 1957 Nr. 6, S. 3-5

auch auf dem kleinen Sektor der Schulfilmbewegung. Diese Abkehr vom Instruktions- und Sach-Unterrichtsfilm vollzog sich aber nicht radikal, sondern deutet lediglich die Verlagerung des Schwerpunktes an. Die neue Richtung wirkt dabei in fast alle Fächer hinein. Sie gilt ebenso für den erdkundlichen Unterricht, indem die anthropogeographischen Probleme mit Hilfe des Tonfilms angemessen gelöst werden können, wie für die moderne Bewegungserziehung, den muttersprachlichen Unterricht, die Heimatkunde, die Berufsfindung *) oder den Geschichtsunterricht.

Da jedoch die allgemeinen Probleme dieser Fächer schon in der dritten Entwicklungsphase erarbeitet worden sind und die besonderen (durch die Einbeziehung des Tonfilms) später folgen, soll jetzt nur noch der Beitrag des Instituts zum religiösen Unterrichtsfilm erläutert werden.

Es ist nicht mehr als folgerichtig, wenn bei der starken Betonung des Menschlich-Sozialen-Sittlichen auch erste Versuche zur Gestaltung religiöser Filme unternommen wurden. Für den katholischen Religionsunterricht entstand der Farbtonfilm FT 489 PRIESTERWEIHE, der den religiösen Vorgang in überzeugender Weise, mit feinem Takt und fast scheuer Zurückhaltung der Kamera in Bildern von leuchtender Farbkraft wiedergibt**) Trotz dieses gelungenen Versuchs bleibt die Gestaltung religionspädagogischer Filme sehr schwierig und nach wie vor umstritten. Mit zwei Beiträgen für den evangelischen Religionsunterricht, die ebenfalls durchweg eine günstige Aufnahme gefunden haben, wurden weiterhin Menschlich-Sittlichen verankerte Themen gültig gestaltet: FT 504 HAKARANA (mit der Darstellung der evangelischen Missionsarbeit in Südwest-Afrika) und FT 508 DES ANDEREN LAST (aus der schweren und entsagungs-

*) Vergl. hierzu den richtungsweisenden Artikel von Prof. Dr. Keilhacker, "Der berufskundliche Film" in FILM BILD TON, 1955 Nr. 1, S. 3-7 und Dr. W. Brudny, "Zur Gestaltung berufskundlicher Filme" in der gleichen Zeitschrift, S. 7-12

**) Jan Wiggers, "Priesterweihe", in FILM BILD TON 1957 Nr. 1, S. 12-16

vollen Arbeit der evangelischen Diakonie). Mit diesem und den weiteren geplanten Filmen will das Institut im Rahmen seiner bescheidenen Möglichkeiten dazu beitragen, moderne optisch-akustische Hilfsmittel zur Bewahrung des Menschen, aber auch seiner Erhebung und sittlichen Bildung zur Verfügung zu stellen.

Der Film in der Jugendarbeit

Wie sehr sich die Schulfilmbewegung dem ganzheitlich orientierten, Lebenshilfe bietenden und erzieherisch aufgebauten Film zugewendet hat, ergibt sich auch aus ihrer geradezu leidenschaftlichen Anteilnahme an den Filmen für die Jugendarbeit, deren Gestaltungsprinzipien in zunehmendem Maße auch die reinen Unterrichtsfilme beeinflussen. Daher ist es gerechtfertigt, wenn hier dieser Frage eigens nachgegangen wird. Gleichzeitig mit der Zuwendung zum Menschen in der vierten Entwicklungsphase der Schulfilmbewegung entfalteten sich an vielen Stellen wertvolle Bestrebungen den Film für den freien Bildungsraum und hier besonders für die Jugendpflege einzusetzen. Die bedeutenden Anregungen gingen zweifellos von München und Hamburg aus. An beiden Orten verband sich wissenschaftliches Forschen mit konstruktiver Filmerziehung (eine überaus glückliche Synthese). Während das unter Leitung von Prof. Keilhacker arbeitende "Wissenschaftliche Institut für Jugendfilmfragen" in München sich schwerpunktmäßig mit dem Filmerleben der 10 - 15 jährigen befaßt, untersucht die Hamburger Gruppe unter Prof. Stückrath hauptsächlich die 14 - 18 jährigen.

In Hamburg legten F. Stückrath und G. Schottmayer den Versuchspersonen je drei Bilder vor mit der Aufforderung, dazu eine Geschichte zu erzählen. *) Die silhouettenartige Bildgestaltung regt die mit den Bildüberschriften "Kinobesuch", "Vorführung eines Films" und "Verlassen des Kinos" in eine bestimmte Richtung gelenkte Phantasie an und fördert die Bereitschaft zur Projektion in der Erzählung. Durch sachkundige Auswertung werden aufschlußreiche Ergebnisse erzielt.

*) F. Stückrath und G. Schottmayer, "Psychologie des Filmerlebens in Kindheit und Jugend, Hamburg 1955

Die Münchner Schule arbeitet mit verschiedenen Verfahren unter besonderer Berücksichtigung von ausdruckspsychologischen Studien (Fotographien, Film- und Tonbandaufnahmen während der Filmvorführung. **) Beide Methoden ergänzen sich glücklich und erbrachten schon wesentliche Einsichten, wobei für die Schulfilmbewegung die Münchner Untersuchungen noch bedeutsamer sind, weil sie auf viele speziell von ihr erhobene Fragen, z.B. Verständnis von Szenenübergängen und Symbolen, Spannungsverlauf bei verschiedenen Handlungsfolgen u.ä. Antwort geben **) und außerdem die altersspezifischen Auffassungsformen klärten.

Daneben wuchs nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges an vielen Orten eine Jugendfilmarbeit mit ausschließlich praktischer Zielsetzung empor. In Jugendfilmclubs und Jugendgruppen wurden mit Hilfe von Filmen staatsbürgerliche und künstlerische Probleme ebenso erörtert wie allgemeinemenschliche. Die Jugendlichen setzten sich (und tun es noch) mit dem faszinierenden Mittel Film auseinander, versuchten hinter seine Geheimnisse zu kommen, um Gutes von Dutzendware und Schlechtem unterscheiden zu lernen; denn gerade der Film versteht es, als Massenmedium von stark technischer Prägung mit dem Schein über das Sein zu triumphieren. Oft halfen Lehrer der Schulfilmbewegung fürs erste aus, oft nahmen die jungen Menschen die Aufgaben selber in die Hand. Doch erwies sich eine planmäßige und zielstrebige Arbeit immer mehr als notwendig.**) Viele Bildstellen schalteten sich ein. In diesem Zusammenhang muß F. Kempe, der Leiter der Landesbildstelle Hamburg genannt werden, der gerade auf dem Gebiet der Filmerziehung Hervorragendes leistet ****) und mit F. Stückrath eng zusammenarbeitet. Auch außerschulische Kräfte sprangen helfend ein, so daß heute ein vielfältiges Bemühen sichtbar wird auf dem Gebiet der Filmerziehung. So ist es eigentlich selbstverständlich, daß

*) Keilhacker-Brudny-Lammers, "Kinder sehen Filme", München o.J.

**) Martin und Margarete Keilhacker, "Jugend und Spielfilm", "Kind und Film", Stuttgart o.J.

***) Wertvolle Anregungen hierfür in E. Wasem, "Jugend und Film-erleben", München/Basel 1957.

****) F. Kempe, "Der Film in der Jugend- u. Erwachsenenbildung, Seebruck 1953

F. Kempe, "Film-Technik, Gestaltung, Wirkung", Braunschweig 1958

auch das Institut für Film und Bild seinen Beitrag für ein so wichtiges Anliegen leisten muß. In enger Zusammenarbeit mit dem Bundesfamilienministerium entsteht hier Material zur Filmerziehung. *) Außerdem werden spezielle Jugendprobleme in Kurzfilmen behandelt und somit eine Grundlage für Diskussionen geboten.**) Auch durch Veranstaltung von filmerzieherischen Lehrgängen und Herausgabe eines auf die praktische Filmarbeit abgestellten Schrifttums ***) bemüht sich das Jugendreferat des Instituts unter der tatkräftigen Leitung von S.Mohrhof um eine nachhaltige und vorausplanende Förderung der Filmerziehung. Wie sehr diese ihrerseits wieder auf die Schule zurückwirkt, beweisen zahlreiche Versuche, die so gewonnenen Erfahrungen im Klassenunterricht zu verwerten. Beispielsweise dienen die vorzüglichen Filmbesprechungen von Keilhacker, F.Kempe u.a. in der Zeitschrift FILM BILD TON-ursprünglich nur für die Jugendarbeit gedacht - in zunehmendem Maße auch Lehrern zur praktischen Filmerziehung. Und allmählich mehren sich die Stimmen aus Pädagogenkreisen, die einen regulären Filmunterricht verlangen. Schon früh setzte sich Rektor Kümmerle dafür ein.+)

Er befaßte sich hauptsächlich mit den durch die Institution der Schule gesetzten Grenzen, zeigte aber auch manche Möglichkeiten auf, wobei er sich für den gesteuerten Kinobesuch und gegen die Vorführung im Klassenraum aussprach. Ähnlich sah F.Stückrath das Problem in seinem Beitrag "Sinn und Aufgabe der Filmerziehung" ++) ohne sich aber auf bestimmte Verfahrensweisen festzulegen. Auch K.Fr.Roth äußerte sich zu diesen Fragen. Wie immer, wenn Pädagogen sich eines Problems annehmen, legte Roth das Schwergewicht auf die erzieherische Arbeit. Er schrieb: +++) "Es wird darauf ankommen, die allgemeine erzieherische Aufgabe an die erste Stelle zu rücken und filmkundliche, filmwissenschaftliche und filmkünstlerische Bezüge nur insoweit heranzuziehen, als es zur Sicherung des allgemeinen erzieherischen Erfolges notwendig scheint."

*) Vergl. hierzu "Filme, Lichtbildreihen, Tonträger"-Katalog der FWU München 1959 S.84 f.

**) Vergl. hierzu "Filme, Lichtbildreihen, Tonträger"-Katalog der FWU München 1959, S.77

***) S.Mohrhof, "Filmgespräche mit Jugendlichen", München 1957
S.Mohrhof, "Filme für die Jugend" II München 1957

+) W.Kümmerle, "Möglichkeiten und Grenzen der Filmerziehung"

Dr. Peters formulierte die Frage nach dem Sinn einer Filmpädagogik sehr eigenwillig:

"Die allgemeine Pädagogik stellt sich zur Aufgabe, die Jugend zu lehren, wie sie in der realen Welt zu leben hat; die Filmpädagogik sollte sich bemühen, die Jugend zu lehren, wie sie in der virtuellen Welt leben soll! *) Vielfältige Anregungen gibt auch E. Wasem **). Ebenso W. Brudny ***).

Wie die filmkundliche Arbeit in den Schulen endgültig aussehen wird, ist heute auch nicht andeutungsweise erkennbar; doch dürfen die von der Jugendfilmarbeit ausgehenden Anregungen als recht wertvoll bezeichnet werden. Zugleich kehrt die ganze Schulfilmbewegung mit dieser Wendung wieder zu ihrer ursprünglichen Ausgangssituation zurück, als 1907 in Hamburg und Storkow Lehrer erstmals sich kinoreformerisch betätigten. Mit dieser Ausweitung der Arbeit wird auch die übermäßige Verengung der Blickrichtung mit ihren Vorzügen und Gefahren aus der III. Epoche verlassen und eine weitere und großzügigere Konzeption aus allgemein-pädagogischer und nicht nur eng schulischer Sicht erstrebt. Mitten im Ringen danach befindet sich die Schulfilmbewegung in Deutschland jetzt und nur langsam zeichnen sich erste Umrisse von Umfang und Ziel kommender Arbeit ab.

Die internationale Zusammenarbeit

Von wesentlicher Bedeutung für die kommende Entwicklung dürfte die enge Zusammenarbeit auf internationaler Ebene sein. Mit der gleichen Verbundenheit, die schon die II. Entwicklungsphase ausgezeichnet hatte, arbeiten seit 1950 eine Reihe europäischer Staaten sowie die USA und Kanada gemeinsam an der Lösung pädagogischer Fragen, die mit dem Einsatz optisch-akustischer Unterrichtsmittel zusammenhängen. Es muß als besonderes Ver-

*) Dr. J. M. G. Peters, "Die dreifache Aufgabe der Filmpädagogik" in FILM BILD TON 1958 Nr. 4, S. 5

**) E. Wasem, a. a. O., S. 98 ff.

**) W. Brudny, "Filmerziehung", München 1955

dienst von F.Schmid, dem Direktor des Instituts für Film und Bild, betrachtet werden, daß es ihm gelang, die Vorbehalte gegen Deutschland seit 1952 langsam abzubauen. Heute wird die deutsche Schulfilmbewegung als gleichberechtigter Partner betrachtet und wie ehemals genießen alle Beteiligten die Vorteile des engen internationalen Zusammenwirkens. Dabei werden nicht nur grundsätzliche Fragen geklärt, sondern auch durch gemeinsame Entwicklung von Drehbüchern und gegenseitige Abstimmung von Filmvorhaben sowie Ko-Produktionen wesentliche Beiträge zur praktischen Filmgestaltung geleistet.*)

Im Laufe der Zeit entstanden mehrere Filme, von denen "Die Klimazonen in Europa" und "Dezember, Monat der Kinder" als Ko-Produktionen erstellt wurden, während eine Serie von Film-Monographien über berühmte europäische Naturwissenschaftler (Kepler, Appleton, Simpson, Mercator, Calmette ua.) von jedem Land selber produziert und später ausgetauscht wurden. Eine weitere Serie befaßt sich mit bedeutenden Europäern, wobei soeben Frankreich einen Film über Rousseau und Deutschland einen über "Einstein und das moderne astronomische Weltbild" herausbrachten.

Über die Erfolge dieser Bemühungen schreibt F.Schmid:**)
"Inzwischen ist der Tausch von Ansichtskopien bereits lebhaft in Gang gekommen, und auch die gegenseitige Übernahme von Filmen unter den beteiligten Partnern nimmt ständig zu. Bereits heute ist festzustellen, daß die europäische Zusammenarbeit zu einer Steigerung in der Qualität der neuen Filme geführt hat. Dies ist teils auf die gemeinsame Filmkritik, teils auf systematische Diskussion über Gestaltungsfragen zurückzuführen."

Die internationale Arbeitsgemeinschaft brachte zur besseren gegenseitigen Verständigung auch ein mehrsprachiges Filmvokabu-

*) Vergl. hierzu: F.Schmid, "Tagung der internationalen Arbeitsgemeinschaft für den Unterrichtsfilm in Locarno" in FILM BILD TON 1952 Nr.6, S. 203 f.
und alle anderen Berichte von F.Schmid in den folgenden Ausgaben der Zeitschrift.

**) F.Schmid, "Der Erziehungsfilm in europäischer Sicht" in FILM BILD TON 1957 Nr. 6, S.5

lar heraus mit den wichtigsten Fachausdrücken aus dem Gesamtbereich der optisch-akustischen Unterrichtsmittel und wendet außerdem ihre besondere Aufmerksamkeit zur Zeit der Erforschung der Methoden und Mittel der Filmkunde und Filmerziehung zu.

Aus historischem Interesse muß eine Anregung von Ebbe Neergard, dem Direktor von Statens Filmcentral in Kopenhagen sehr begrüßt werden: In Zukunft sollen beim Dänischen Filmmuseum in Kopenhagen Kopien aller bedeutenden Lehr- und Unterrichtsfilme aus der ganzen Welt und von den ersten Anfängen an gesammelt und archiviert werden. *)

Durch ihre Erfolge und die reichen gegenseitigen Anregungen darf die internationale Arbeitsgemeinschaft als ein wertvoller Versuch zur Überwindung enger nationaler Grenzen auf erzieherischem Gebiet betrachtet werden. Dabei ist es unerheblich, ob diese Arbeit im Rahmen der UNESCO wie bei der 'Internationalen Arbeitsgemeinschaft' oder auf mehr kleineuropäischer Basis wie in den 'Filmausschüssen der WEU' erfolgt. Ziel ist in jedem Falle der Brückenschlag über die Ländergrenzen hinweg, mittels der optisch-akustischen Hilfsmittel in Unterricht und Erziehung.

Das Unterrichtsfilmwesen in der DDR

Leider gelingt dieser Brückenschlag zur DDK, der ehemals russischen Besatzungszone nicht oder nur sehr unvollständig. Lediglich persönliche Verbindungen bestehen zwischen den Leitern des westdeutschen "Instituts für Film und Bild" und des sowjetzonalen "Deutschen Zentralinstituts für Lehrmittel".

Das Schrifttum der beiden Institute wird regelmäßig ausgetauscht und gelegentlich lassen sich auch Wege finden, um

*) F. Schmid, a.a.O., S. 5

Produktionen zu besichtigen. Man kann beiden Seiten den guten Willen also nicht absprechen, aber die politisch gespannten Verhältnisse lassen ein echtes partnerschaftliches Verhalten nicht aufkommen. Dies ist umso bedauerlicher als die Entwicklung auf beiden Seiten im Laufe der Zeit immer stärker auseinanderstrebt. Die gegenwärtigen Tendenzen der Schulfilmbewegung in der Bundesrepublik wurden im vorigen Abschnitt dargestellt. Nun soll die Entwicklung in der DDR aufgezeigt werden.

Im gleichen Jahre als das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht für die drei Westzonen gegründet wurde, entstand in Berlin für die russische Besatzungszone eine ähnliche Einrichtung unter dem Namen "Zentralinstitut für Film und Bild in Unterricht, Erziehung und Wissenschaft". Als Direktor berief man Werner Hortzschansky. Noch mehr als im Westen wurde hier die Tradition der RWU fortgesetzt, der Film zunächst nur auf die Wissensvermittlung abgestellt, der Schwerpunkt der Produktion auf technisch-wissenschaftliche Themen verlegt und fast ausschließlich der Stummfilm bevorzugt. Doch erfuhr durch den Einfluß vieler Stellen (DEFA, junge Pioniere, manche Referenten des Zentralinstituts) diese Haltung eine allmähliche Änderung. Mit der Einbeziehung politischer Filme brach sich der Tonfilm Bahn und zugleich wurde das RWU-Prinzip des Kurzfilms (120 m Rollen) aufgegeben. Neben den wissensvermittelnden Stoffen traten in letzter Zeit die politischen Themen immer stärker hervor. Für die Gesamtentwicklung dürfte aber noch eine organisatorische Frage bedeutsam werden. Der ursprüngliche Aufgabenbereich des "Zentralinstituts für Film und Bild" wurde durch die Anordnung vom 21. September 1954 *) ganz erheblich erweitert und umfaßt heute die Betreuung sämtlicher Lehrmittel vom Kindergarten bis zur Universität. Die dafür aufgewendeten Mittel sind erstaunlich hoch und liegen um ein Vielfaches über denen vergleichbarer

*) Zentralblatt Nr. 19, vom 2. Oktober 1954, abgedr. in W. Hortzschansky, "Das deutsche Zentralinstitut für Lehrmittel, seine Aufgaben, Organisation und Arbeitsweise", Berlin o. J., S. 3

Institutionen anderer Länder, wobei allerdings berücksichtigt werden muß, daß keines von diesen über einen so umfangreichen Wirkungsbereich verfügt.

Im Gegensatz zur ehemaligen Reichsanstalt, die nur einen halbamtlichen Charakter besaß, ist das DZL eine nachgeordnete Dienststelle des Ministeriums für Volksbildung. Es arbeitet nach dessen Weisungen und im Einvernehmen mit dem Ministerium für Arbeit und Berufsausbildung sowie dem Staatssekretariat für Hochschulwesen, deren Vertreter Einspruchsrecht haben.

Zur Durchführung seiner vielfältigen Aufgaben ist das DZL in Sektion I für allgemeine Lehrmittel und Sektion II für audio-visuelle Lehrmittel untergeteilt. Zu den wichtigsten Aufgaben gehört die Entwicklung neuer Lehrmittel durch wissenschaftliche Erforschung der Grundlagen zu ihrer Gestaltung und Verwendung.

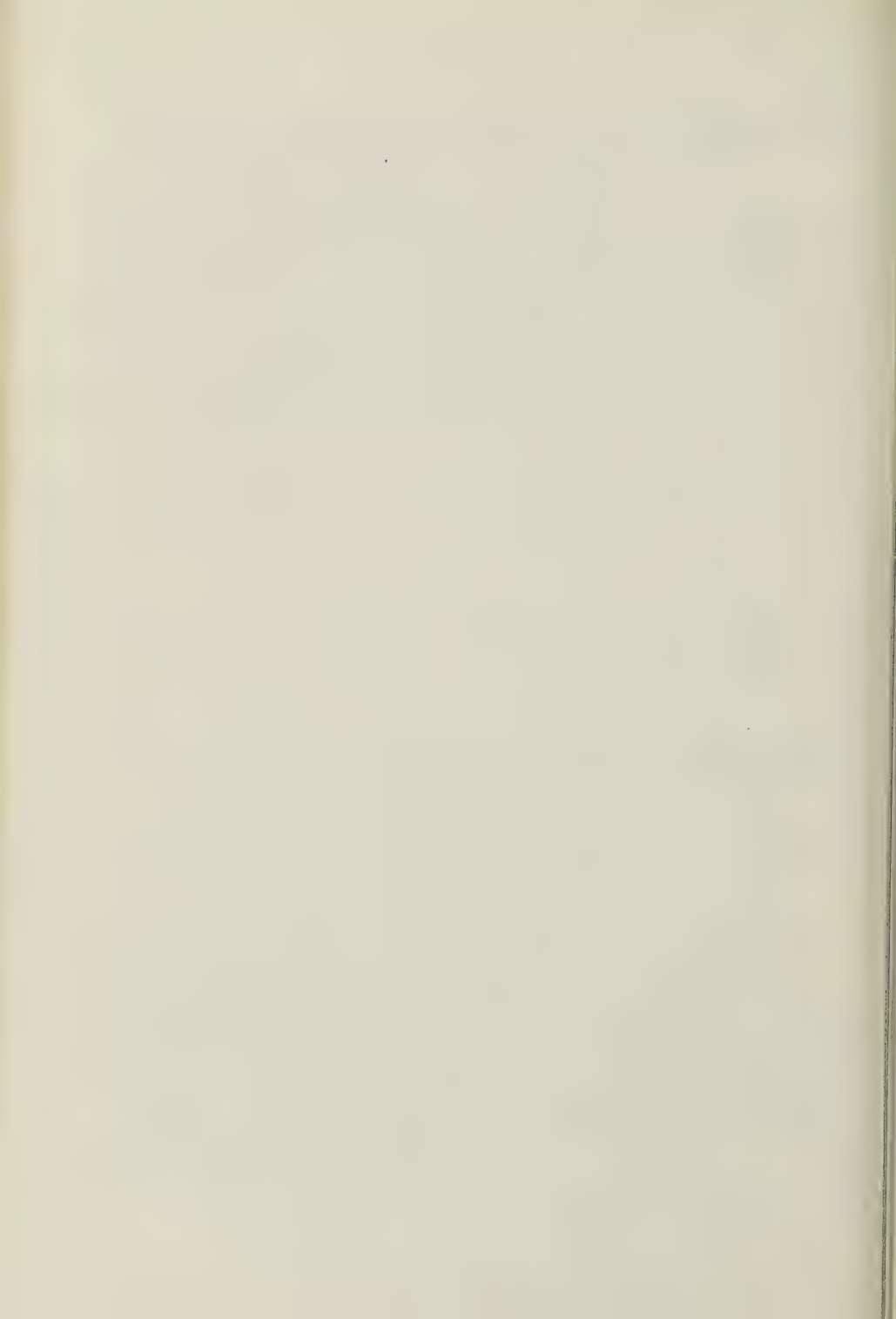
Auf dem Gebiet der Filmproduktion liegen rein organisatorisch ähnliche Verhältnisse vor, wie sie in der RWU praktiziert wurden, mit der Ausnahme allerdings, daß nur die DEFA als Produzent in Erscheinung tritt.

Über 15 Bezirks- und 225 Kreisbildstellen werden die audio-visuellen Lehrmittel in die Schulen gebracht. Außerdem arbeiten noch etwa 100 Nebenbildstellen sowie 13 Hochschul- und 6 Institutsbildstellen. Auch hier zeigt sich das Erbe der ehemaligen Reichsanstalt, wobei man feststellen muß, daß die Organisation in der DDR noch straffer durchgeführt ist.

Die ganze Arbeit wird von der weltanschaulichen Komponente maßgebend bestimmt. Höhere Leistung für das sozialistische Vaterland durch schnelleren und nachhaltigeren Wissenserwerb zu erreichen, ist das offen formulierte Ziel. Polytechnische Bildung wird in zunehmendem Maße zum pädagogischen Zauberwort und soll höchstmögliche wirtschaftliche Produktivität durch hochspezialisierte Fachausbildung erstreben. Dadurch hat die Erziehung die Überlegenheit des sozialistischen Systems nach-

zuweisen. Durch die radikale Verengung des Bildungsbemühens auf die jeweilige Fachausbildung und die Einbeziehung der ideologischen Schulung ist es in der DDR tatsächlich auch möglich, ganz erstaunliche Leistungen zu erreichen. Bei den Schulungen steht der Film als Hilfsmittel an vorderster Stelle und wird daher in großzügiger Weise gefördert.

Der weltanschaulich enggebundene Fachmann auf der einen Seite, die freie, sittlich gefestigte Persönlichkeit auf der anderen das sind die Leitbilder, die hinter den zweimal vorhandenen Schulfilmbewegungen in den beiden Teilen des einen Deutschland stehen.



LITERATURNACHWEIS

- Ackerknecht, E.; Das Lichtspiel im Dienste der Bildungspflege, Berlin 1918.
- Lichtspielfragen, Berlin 1928.
 - Denkschrift zur deutschen Lichtspielreform, Stettin 1917.
- Allesch, G.J. von; Die ästhetische Erscheinungsweise der Farben, Berlin 1925.
- Allport, G.W.; Persönlichkeit, Stuttgart 1949.
- Altenloh, E.; Zur Soziologie des Kinos, Jena 1914.
- Alverdes, F.; Tiersoziologie, Leipzig 1925.
- Ammann, H.; Die Eingliederung des Unterrichtsfilms in den planmäßigen Unterricht, Stuttgart 1938.
- Betrachtungen zur Bildbandfrage, Berlin 1928.
 - Lichtbild und Film in Unterricht und Volksbildung, München 1936.
- Anschütz, G.; Kurze Einführung in die Farbe-Ton-Forschung, Leipzig 1927.
- Farbe-Ton-Forschungen, Hamburg 1931.
- Argelander, A.; Das Farbenhören und der synästhetische Faktor der Wahrnehmung, Jena 1927.
- Arnheim, R.; Film als Kunst, Berlin 1932.
- Bagier, G.; Der kommende Film, Stuttgart 1928.
- Baginsky, L.; Kinotheater und Schule, Hamburg 1911.
- Balazs, B.; Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films, Wien 1924.
- Der Geist des Films, Halle 1930.
- Barsch, H.S.; Unterrichtsfilm und Lichtbild im Chemieunterricht der allgemeinbildenden Schulen, Berlin 1956.
- Baseler Lehrfilmberichte; Aus der Arbeit der Internationalen Lehrfilmkammer, Basel 1936.
- Berein, A. u.a.; Die Kinematographie in ihrer Entwicklung und ihrer Bedeutung und Anwendung für die Schule, Leipzig 1914.
- Berg, G.; Der Film und der Volksschulunterricht, Berlin 1922.
- Blau, J.; Der Lehrer als Lichtbildner, Leipzig 1915.
- Blum, G.; Psychoanalytic Theories of Personality, New York, 1953.

- Bossard, J.H.S.; The Sociology of Child Development,
New York, 1948.
- Brudny, W.; Das Kind zwischen Spielfilm und Schulfilm,
München 1954.
- Filmerziehung, München 1955.
- Brunner, K.; Der Kinematograph von heute - eine Volksgefahr,
Berlin 1913.
- Bühler, Ch.; Kindheit und Jugend, Leipzig 1928.
- Buytendijk, F.J.J.; Wesen und Sinn des Spiels, Berlin 1933.
- Cassirer, E.; Philosophie der symbolischen Formen Bd.I,
Berlin 1923, Bd.II, Berlin 1926.
- Comandon, J.; Über kinematographische Aufnahmen von Mikroben,
Berlin 1911.
- Copei, F.; Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß,
Heidelberg 1950 (2.Auflage).
- Corte, E.; Der Jugendschutz im deutschen Lichtspielwesen,
Berlin 1926.
- Curlis, H.; Zehn Jahre Institut für Kulturforschung,
Berlin 1929.
- 20 Jahre Kulturfilmschaffen, Berlin 1939.
- Vom deutschen Lehrfilm, Berlin 1930.
- Czapek, K.C.; Angewandte Kinematographie in Wissenschaft und
Technik, Dresden 1909.
- Dannmeyer, C.H.; Bericht der Kommission für lebende Photo-
graphien, Hamburg 1907.
- Dautert, E.; Wochenschau und Volksbildung, Berlin 1932.
- über die Verwendbarkeit des Films im Unterricht,
Berlin 1933.
- Diele, H.; Kino und Jugend, Warendorf 1913.
- Dilthey, W.; Ideen über eine beschreibende und zergliedernde
Psychologie, Berlin 1894.
- Duncker, K.; Zur Psychologie des produktiven Denkens,
Berlin 1935.
- Eisner, L.; Dämonische Leinwand, die Blütezeit des deutschen
Films, Wiesbaden 1956.
- Els, G.; Der Film im Unterricht unter besonderer Berücksich-
tigung der Landschule, Berlin 1941.
- Lichtbild und Film im Unterricht, Ratingen 1952.
- Erikson, E.H.; Childhood and Society, New York 1950.
- Elzer, H.W.; Menschenbild und Menschenbildung, Darmstadt 1956.

- Engelmayer, O.; Beobachtung und Beurteilung des Schulkindes, Nürnberg 1949.
- Schulkinder unter sich, München 1952.
- Fischer, E.; Wenn mein Schmalfilmgerät versagt, Seebuck 1953.
- Foerster, O.; Der Film in Erziehung und Unterricht, Berlin 1952.
- Francis, L.K.; Wissenschaftliche Grundlagen soziologischen Denkens, München 1957.
- Franke, K.; Prüfung und Auswahl von Bildern für Schulvorstellungen, Berlin 1917.
- Fraenkel, H.; Unsterblicher Film, München 1956.
- Frey, O.; Lichtbild und Schule, Leipzig 1916.
- Freyer, L.; Der Projektionsapparat und seine Anwendung im allgemeinen Unterricht der Volksschule, Leipzig 1922.
- Funk, A.; Film und Jugend, München 1934.
- Gaiger, A.; Begriff und Gestaltung des Unterrichtsfilmes, Stuttgart 1937.
- Gaupp, R.; u. K. Lange; Der Kinematograph als Volksunterhaltungsmittel, München 1912.
- Gehlen, A.; Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt, Bonn 1950.
- Gerhartz-Franck, I.; Über Geschehensgestaltungen in der Auffassung von Filmen durch Kinder, Leipzig 1955.
- Golias, E.; Film und Schule, Wien 1925.
- Das Wandelbild im Dienste der Schule, Wien 1914.
- Griessl, W.; Praxis der Film- und Bildarbeit im Unterricht Bergen/Obb. 1948.
- Groschopp, R.; Filmentwurf und Filmgestaltung, Halle o.J.
- Gottschaldt, K.; Der Aufbau des kindlichen Handelns, Leipzig 1954.
- Günther, W.; Der Bildwart, Bayreuth 1938.
- Vom Sinn der Filmarbeit, Berlin 1934.
- Organisationsformen für Schulfilmvorführungen, Berlin 1926.
- Film- und Lichtbildgebrauch in der Schule, Leipzig 1939.
- Guardini, R.; Von heiligen Zeichen, Leipzig 1922-23.
- Häcker, H.; Kino und Erdkunde, München 1914.
- Der Kino und die Gebildeten, München 1915.
- Kino und Kunst, M.-Gladbach, 1913.

- Hagemann, W.; Der Film, Wesen und Gestalt, Heidelberg 1952.
- Der Film als Öffentlichkeitsproblem, Bad Homburg v.d.H. 1954.
- Hansen, W.,; Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, München 1949, (2. Auflage)
- Harms, R.; Kulturbedeutung und Kulturgefahren des Films, Karlsruhe 1927.
- Hartmann, H.; Schweizer Volkskino, Bern 1921.
- Hartmann, N.; Grundzüge einer Metaphysik der Erkenntnis, Berlin-Leipzig 1926.
- Havighurst, R.J.; u. H.Taba; Adolescent Character and Personality, London 1949.
- u. B.L. Neugarten; Society and Education, Boston 1957.
- Hawel, W.; Lichtbild und Arbeitsschule, Breslau 1927.
- Praxis des Lichtbild-Unterrichts für Schulen, Jugendpflege, Organisationen, Vereine, Breslau 1925.
- Heimann, P. u.a.; Jugend und Fernsehen, München 1958.
- Hellpach, W.; Der Sozialorganismus, Köln-Opladen 1953 (2. Auflage)
- Hellwig, A.; Schundfilms. Halle 1911.
- Hemprich, K.; Was müssen Jugendpfleger vom Lichtbilderapparat und Kino wissen? Langansalza 1916.
- Hildebrandt, P.; u. F.Lampe; Das stehende und laufende Lichtbild, Berlin 1921.
- Hilgard, E.L. Theories of Learning, New York 1956 (2.Auflage).
- Hirsch, G.; Methodische Probleme des Lichtbildunterrichts, Berlin o.J.
- Hoffmann, A.; Bild und Film im Unterricht, Stuttgart 1938.
- Hofstätter, P.R.; Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart-Wien, 1954.
- Höfer, R.; Kinematographie und Mikrokinematographie, Berlin 1928.
- Höft, A.; Buch, Bild und Film als Förderer völkischer Naturerziehung, Erfurt 1938.
- Hübl, A.; 51 Jahre Film, Wien 1947.
- Huth, A.; Lerne deine Kinder kennen, Nürnberg 1951 (2.Auflage)
- Imhoff, G.; Das Problem der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Lehrfilmwesens, Berlin 1928.
- Inglis, R.A.; Der amerikanische Film, Nürnberg 1951.
- Iros, E.; Wesen und Dramaturgie des Films, Zürich 1939.
- Kalbus, O.; Der deutsche Lehrfilm in der Wissenschaft und im Unterricht, Berlin 1922.

- Kardiner, A.; The Individual and His Society, New York 1939.
- Kardos, L.; Ding und Schatten, Leipzig 1934.
- Karsten, D.; Die Sprache des Films, Seebruck 1954.
- Kaufmann, N.; Filmtechnik und Kultur, Stuttgart 1931.
- Keilhacker, M.; Pädagogische Psychologie, Regensburg 1954.
(4. Auflage)
- Die Verwendung von Aufsätzen im Dienst der Jugendpsychologie, Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 45 Heft 4-6, 1933.
 - Entwicklung und Aufbau der menschlichen Gefühle, Regensburg 1950, (2. Auflage)
 - Brudny, Lamers; Kinder sehen Filme, München 1958.
 - Martin und Margarethe; Jugend- und Spielfilm, Erlebnisweise und Einflüsse, Stuttgart 1953.
 - Martin und Margarethe; Kind und Film, Stuttgart 1955.
- Kempe, F.; Film - Technik, Gestaltung, Wirkung, Braunschweig 1958.
- Der Film in der Jugend- und Erwachsenenbildung, Seebruck 1952.
- Kerschensteiner, G.; Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts, Berlin 1920 (2. Auflage)
- Theorie der Bildung, Leipzig - Berlin 1928 (2. Auflage)
- Ketzner, E.; Optische Gestaltauffassung bei stehendem Bild und Entwicklung im Film, Greifswald o.J.
- Klages, L.; Der Geist als Widersacher der Seele, Leipzig 1929.
- Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck, Leipzig 1936.
- Knospe, P.; Der Kinematograph im Dienste der Schule, Halle 1913.
- Der gegenwärtige Stand der Schulkinematographie, Leipzig 1914.
- Kracauer, S.; Von Caligari bis Hitler, Hamburg 1958.
- Kreiselmeier, L.; Schulkinematographie, Berlin 1925.
- Krieger, E.; Der Film im Dienste von Unterricht und Wissenschaft, Berlin 1919.
- Kroh, O.; Psychologie des Grundschulkindes, Langensalza 1935,
(12. Auflage)
- Künkel, F.; Einführung in die Charakterkunde, Leipzig 1928.
- Kurth, A.; Denkschrift zur Errichtung eines wissenschaftlichen Theaters, München 1913.
- Kurzfeld, E.; Lichtbild und Schule, Halle 1932.
- Lampe, F.; Der Film in Schule und Leben, Berlin 1924.
- Der Schulfilm, Berlin 1920.
 - Der Lehrfilm, Berlin 1921.

- Lampe, F.; Die Bedeutung des laufenden Bildstreifens für die Erziehung der Kinder bis zum 15. Lebensjahr, Karlsruhe o.J.
- u. P. Hildebrandt; Das stehende und laufende Lichtbild, Berlin 1921.
- Langeveld, M.J.; Studien zur Anthropologie des Kindes, Tübingen 1956.
- Lassally, A.; Bild und Film im Dienste der Technik, Halle 1919.
- Lembke, F.; Das Kino im Dorfe, Berlin 1920.
- Lemke, H.; Durch die Technik zur Schulreform, Leipzig 1911.
- Die kinematographische Unterrichtsstunde, Leipzig 1911.
- Kinematographie der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, Düsseldorf 1911.
- Was muß der Lehrer von der Kinematographie wissen? Leipzig 1911.
- Lersch, Ph.; Gesicht und Seele, München 1951, (3.Auflage)
- Der Mensch in der Gegenwart, München 1947.
- Aufbau der Person, München 1952. (5.Auflage)
- Lichtwark, A.; Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, Berlin 1922 (15.-18.Auflage)
- Liesegang, F.P.; Lichtbild und Kinotechnik, M.-Gladbach 1913.
- Zahlen und Quellen zur Geschichte der Projektionskunst und Kinematographie, Berlin 1926.
- Das lebende Lichtbild, Düsseldorf 1910.
- Linton, R.; The Cultural Background of Personality, London 1947.
- Lippmann, W.; Public Opinion, New York 1922.
- Mayer, J.P.; Sociology of Film, London 1948.
- Marcks, G. u. W.Günther; Lehr- und Kulturfilm, Berlin 1933.
- Mc. Clusky, F.D.; Visual instruction, New York 1932.
- Mc. Tavish, C.L.; Effects of repetitive showings on learning, Washington 1949.
- Mendel, Ch.; Kinematographie und Schule, Berlin 1909.
- Mester, O.; Mein Weg mit dem Film, Berlin 1936.
- Metzger, W.; Gesetze des Sehens, Frankfurt 1936.
- Mohrhof, S.; Filmgespräche mit Jugendlichen, München 1957.
- Müller-Marquardt, F.; Wegweiser der Schulkinematographie, Leipzig 1927.
- Murawski, F.; Die Kinematographie und ihre Beziehungen zu Schule und Unterricht, Dresden 1914.
- Muth, H.; Landjugend und Kino, München 1956.
- Nohl, H.; Pädagogik aus 30 Jahren, Frankfurt 1949.
- Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt 1949.

- Oertel, R.; Macht und Magie des Films, Stuttgart 1959.
- Parsons, T. u. R. F. Bales; Family. Socialization and Interaction Process, Glencoe, Ill. 1955.
- Peters, H. M.; Gesellungsformen der Tiere; in Handbuch der Soziologie, Bd. II, Stuttgart 1956.
- Piaget, J.; Le jugement moral chez l'enfant, Paris 1932.
- Portmann, A.; Das Tier als soziales Wesen, Zürich 1953.
- Popert, H. M.; Hamburg und der Schundkampf, Hamburg 1927.
- Raschauer, A.; Die Lichtbildbewegung in Österreich, Wien 1924.
- Reichwein, A.; Film in der Landschule, Stuttgart 1938.
- Rempelin, H.; Die seelische Entwicklung in Kindheit und Reifezeit, München 1952 (3. Auflage)
- Report on experiments in the use of films for educational purposes, London: County Council 1937.
- Richter, H. J.; u. H. Mirus; Unterrichtsfilme und Lichtbilder im Geographieunterricht der allgemeinbildenden Schule, Berlin 1957.
- Richter, W.; Der Kinematograph als Vermittler geographischer Bildung, Berlin 1919.
- Richtera, L.; Über die kinematographische Darstellung theoretischer Vorstellungen, Wien 1921.
- Rothacker, E.; Die Schichten der Persönlichkeit, Bonn 1950 (5. Auflage)
- Sadul, G.; Le Cinéma, Paris 1948.
- Histoire d'un Art, Paris 1949.
- Samuleit, P. u. E. Born; Der Kinematograph als Volks- und Jugendbildungsmittel, Berlin 1912.
- Scheler, M.; Die Stellung des Menschen im Kosmos, Darmstadt 1928.
- Die Formen des Wissens und die Bildung, Bonn 1925.
- Schneider, F.; Die Selbsterziehung, Wissenschaft und Übung, Einsiedeln 1936.
- Triebkräfte der Pädagogik der Völker, Salzburg 1947 (2. Auflage)
- Einführung in die Erziehungswissenschaft, Graz 1953 (2. Auflage)
- Die Jugendverwahrlosung und ihre Bekämpfung, Salzburg 1950.
- Geltung und Einfluß der deutschen Pädagogik im Ausland, München - Berlin 1943.
- Schubert, K.; Das Filmgespräch mit Jugendlichen, München 1957.
- Schultze, E.; Der Kinematograph als Bildungsmittel, Halle 1911.

- Sellmann, A.; Der Kinematograph als Volkserzieher? Langensalza 1912.
- Kinematograph und Jugendpflege, Witten 1914.
 - Kino und Volksbildung, München 1914.
- Seiz, O.; Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeit, Bonn 1924.
- Siersted, E.; Was weißt du vom Film? Frankfurt 1959.
- Sorokin, P.A.; Society, culture and personality, New York 1947.
- Spranger, E.; Der Kampf gegen den Idealismus, Berlin 1931.
- Lebensformen, Halle 1925.
 - Psychologie des Jugendalters, Heidelberg 1953 (22.Aufl.)
- Spitz, R.A.; Die ersten Objektbeziehungen, Stuttgart 1956.
- Stepun, F.; Theater und Film, München 1953.
- Stern, W.; Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig 1930 (6. Auflage)
- Stippel, F.; Die Zerstörung der Person, Donauwörth 1957.
- Stork, K.; Die ethische Bedeutung des Kinos, Innsbruck 1920.
- Stritter, M.; Kino und Jugend, München 1921.
- Stückrath, F.; Der Film als Erziehungsmacht, Hamburg 1953.
- u. G. Schottmayer; Psychologie des Filmerlebens in Kindheit und Jugend, Hamburg 1955.
- Stümmer, E.; Film und Jugendschutz, Köln-Klettenberg 1956.
- Traub, H.; u. Lavies, H.W.; Das deutsche Filmschrifttum, Leipzig 1940.
- Wasem, E.; Jugend und Filmerleben, München-Basel 1957.
- Wertheimer, M.; Schlußprozesse im produktiven Denken, Berlin 1920.
- Wiese, L.v.; Homo sum. Jena 1940.
- Winterfeld, E.H.; Vom Kintopp zum Lehrspiel, Königsberg 1911.
- Wolf-Czapek, K.W.; Die Kinematographie, Berlin 1908.
- Zeller, W.; Konstitution und Entwicklung, Göttingen 1952.
- Zglinicki, F.v.; Der Weg des Films, Berlin 1956.
- Zielinski, J.u.A.; Der Spielfilm im Schulunterricht, Ratingen 1959.
- Zierold, K.J.; Wesen und Werden des Unterrichtsfilms in Deutschland, Stuttgart 1938.
- Bestimmungen über Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Stuttgart - Berlin 1943 (4. Auflage)

L e b e n s l a u f

Am 18. 2. 1923 wurde ich in Liptingen bei Konstanz als zweites Kind meiner Eltern Fritz und Elisabeth Ruprecht geboren.

Nach der 4jährigen Grundschule besuchte ich infolge häufiger Versetzungen meines Vaters verschiedene höhere Schulen. Die Reifeprüfung legte ich an der Oberschule für Jungen in Schweinfurt am Main ab. In den beiden letzten Jahren erhielt ich jeweils den Preis der Schule.

Im Jahre 1941 wurde ich zur Wehrmacht eingezogen und als Flugzeugführer in Rußland, Afrika sowie im Westen eingesetzt. Im Sommer 1945 meldete ich mich nach Entlassung aus der Kriegsgefangenschaft als Lehramtskandidat und wurde nach meiner Ausbildung Volksschullehrer im badischen Schuldienst. In der praktischen Arbeit befaßte ich mich besonders mit den Fragen der Sozialerziehung und der Grundschulpädagogik. 1951 kam ich nach der mit Auszeichnung bestandenen zweiten Dienstprüfung als Lehrer an die Versuchsschule der Pädagogischen Akademie in Heidelberg. Dort arbeitete ich experimentell über die Wirkung optisch-akustischer Unterrichtsmittel und studierte an den Universitäten in Würzburg und Heidelberg. Nach meiner Berufung an das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht in München setzte ich mein Studium an der hiesigen Universität fort, um es mit der Promotion abzuschließen.

München, den 16. Mai 1960

Am 18. 2. 1927 wurde ich in Hannover als Mitglied aufgenommen.

Kind meiner Eltern, Frau und Kind, wohnen in Hannover.

Nach der Abreise nach Berlin, am 1. März 1927, wurde ich in Berlin aufgenommen.

Bestand meine Prüfung am 1. März 1927 in Berlin.

Prüfung legte ich am 1. März 1927 in Berlin ab.

Im Jahre 1927 wurde ich zur Naturwissenschaftlichen Fakultät in Berlin ernannt.

1927 wurde ich nach Berlin versetzt.

1927 wurde ich nach Berlin versetzt.

1927 wurde ich nach Berlin versetzt.

1927 wurde ich nach Berlin versetzt.

1927 wurde ich nach Berlin versetzt.

1927 wurde ich nach Berlin versetzt.

1927 wurde ich nach Berlin versetzt.

1927 wurde ich nach Berlin versetzt.

1927 wurde ich nach Berlin versetzt.

1927 wurde ich nach Berlin versetzt.

1927 wurde ich nach Berlin versetzt.

1927 wurde ich nach Berlin versetzt.

1927 wurde ich nach Berlin versetzt.

1927 wurde ich nach Berlin versetzt.

